موسوعة المناهج التربوية

الدكتور مجدى عزيز إبراهيم

٢٠٠٠



موسوعة

المناهج التربوية

الدكتور مجدى عزيز إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية بدمياط
جامعة المنصورة



مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ ش محمد فريد - القاهرة

اســـم الكـتـاب : موسوعة المناهج التربوية
اســـم المؤلف : الدكتور مجدى عزيز إبراهيم
الناشـــــــــر : مكتبة الأنجلو المصرية
الجمع والإخراج الفني : ميجا سنتر
الطـــــــباعة : محمد عبد الكريم حسان
رقم الإيـــداع : 5406 لسنة 2000
الترقيم الدولي : I-S-B-N 977-05-1747-X

إهداء

إلى

شريكة حياتى السيدة نبيلة

حباً وتقديراً وعرفاناً

وإلى

أبنائى الأعزاء

المهندس ياسر، المهندس باهر

سقياً ورعياً من الله

لماذا هذه الموسوعة؟

إن حياة الإنسان من المهد إلى اللحد تجربة تعلم رائعة ؛ لذا فمن الأهمية بمكان تعليم أبنائنا من خلال المناهج التربوية الصالحة ، لأنها تزيد من مستوى ثقافتهم ، وترفع من قدرهم العلمى ، وتجعلهم لا يستهينون بالأمور ، وتساعدهم على معرفة الفرق بين الصالح والطالح ، وتمكنهم من وضع حدود فاصلة بين الثمين والغث.

أيضاً ، فإن الدعوة إلى بناء المناهج المعاصرة التى تتوافق مع متطلبات الزمان والمكان ، والتى تسهم فى بناء الإنسان ذى الهامة العالية فوق السحاب ، والعقلية الفريدة ، والإرادة الوثابة ، ينبغى أن لا يكون مجرد صرخة فى الظلام أو عبثًا قدريًا ، أو مجرد أقوال وأفعال مستهلكة لتحقيق أغراض بعينها ، وإنما يجب أن تكون هذه الدعوة حقيقة واقعة وقائمة وملموسة ، لأن مستقبل الأمة رهن بقوة وكفاءة وإنتاجية المناهج التى تقدمها المدرسة.

تقديـــــم

تتكون موسوعة المناهج التربوية من خمسة عشر قسماً ، وهى تتطرق إلى الموضوعات التالية :

(١) المنهج التربوى .

(٢) نحو عصرنة المنهج التربوى.

(٣) تخطيط المنهج التربوى المعاصر.

(٤) تصميم المنهج التربوى المعاصر.

(٥) تنظيم المنهج التربوى المعاصر.

(٦) محتوى المنهج التربوى المعاصر.

(٧) المنهج والطريقة.

(٨) المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم).

(٩) القياس والتقييم - التقويم - المحاسبة.

(١٠) تطوير المنهج التربوى.

(١١) المناهج الوظيفية [١]

(١٢) المناهج الوظيفية [٢]

(١٣) المناهج الوظيفية [٣]

(١٤) إشكاليات المنهج التربوى.

(١٥) قاموس المصطلحات.

وبذا تكون موسوعة المناهج التربوية بجزءيها ، قد قدمت موضوع المناهج من الألف إلى الياء ، وفى صورة كاملة ومتكاملة.

ويرجو الكاتب أن تكون هذه الموسوعة إضافة جديدة للمكتبة العربية فى مجال المناهج ، وبخاصة أنها تتطرق لعديد من الموضوعات المهمة للتربويين وللمتخصصين فى مجال المناهج، على السواء.

ويجدر **التنويه** إلى أن الموضوعات التى تتضمنها هذه الموسوعة بجزءيها، لم يتم تبويبها وفق الترتيب الأبجدى المتعارف عليه ، إذ إن الترتيب الأبجدى يتعارض مع منطقية الكتابة وسرد الموضوعات فى المناهج التربوية ، كما أن تحقيقه يؤدى إلى تقديم مجموعة من الشتات المعرفية غير المترابطة أو المتكاملة. فمثلا ، من غير المعقول أن نتحدث عن موضوع القياس والتقويم فى المناهج قبل التطرق لموضوع محتوى المنهج التربوى ، أو نتحدث عن موضوع إشكاليات المنهج التربوى قبل التعرض لموضوع مفهوم المنهج وترتيب عناصره والأصول التربوية لبنائه.

لقد جاء تبويب موضوعات هذه الموسوعة بما يتوافق مع التركيب الطبيعى والترتيب المفروض لما ينبغى أن يكون عليه المنهج التربوى ، وبما يساعد القارئ على إدراك العلاقات المتداخلة والمتشابكة ، سواء أكان ذلك على مستوى الموضوع الواحد ، أم كان على مستوى جميع الموضوعات المعروضة فى هذه الموسوعة.

ختاما ، وفقنا الله فى خدمة قضية العلم والمتعلمين من أجل مصرنا الغالية.

القسم الأول

مفهوم المنهج التربوى

(١) مفهوم المنهج التربوي بين القديم والحديث.

(٢) ترتيب عناصر المنهج التربوي.

(٣) أهمية المنهج التربوي.

تمهـــيد :

قد تبدو لفظة " المنهج" سهلة بالنسبة لغير المتخصصين فى ذات المجال ، على أساس شيوعها بين غالبية الناس ، سواء أكانوا كباراً أم صغاراً فى السن ، وسواء أكانوا من الناس المثقفين والمتعلمين أم من أنصاف المتعلمين وغير المتعلمين.

الحقيقة ، إننا لا نغالى القول إذا زعمنا بأن جميع مناحى الحياة من حولنا تندرج تحت مظلة المنهج. فخبرات المجتمع التعليمية المتمثلة فى الأسرة ، والرفاق ، والبيئة من حولنا ، وقواعد الأعراف المتفق عليها ، والتشريعات الوضعية والقانونية ، والأخلاقيات التى تعكسها الديانات السماوية ... الخ ، ينبغى أن يعسكها المنهج ليربطها بحياة المتعلمين.

ومن جهة أخرى ، قد يعتقد بعض الناس - لاعتقادهم الخاطئ فى دلالة ومفهوم لفظة المنهج - أن بناء المنهج التربوى بمثابة عملية سهلة ، لا تحتاج سوى اختيار بعض الموضوعات العلمية التى يتم توزيعها على سنوات الدراسة، ليقوم المعلمون بتدريسها وتفريغها فى عقول المتعلمين الفارغة.

إن الاعتقاد السابق يجانبه الصواب تماماً ، إذ إن عملية بناء المنهج التربوى لها أصولها وقواعدها التى يجب أتباعها وفق تخطيط علمى دقيق.

من المنطلق السابق ، كى نؤكد على الدلالات الواسعة لمفهوم المنهج التربوى ولإظهار أهميته ، ولكى نحدد الأسس التى يقوم عليها بناء المنهج التربوى، فإننا نتطرق فى هذا القسم لدراسة الموضوعات التالية :

١ - مفهوم المنهج التربوى بين القديم والحديث.

٢ - عناصر المنهج التربوى.

٣ - أهمية المنهج التربوى.

وفيما يلى عرض تفصيلى للموضوعات السابقة :

(١)

مفهوم المنهج التربوى : بين القديم والحديث

أهمية أن يكون للمنهج تعريفا :

بادئ ذى بدء ، ينبغى أن نشير إلى أن التعريف فى علم المنطق يعنى تحليلا (لمعنى لفظ دال على الشئ المراد تعريفه لغرض توضيح الفكرة عن معناه المبهم أو غير المعروف ، وللتعريف وسائل مختلفة أهمها تحليله إلى جنس وفصل ، كأن نعرف الإنسان بأنه حيوان "جنس"ناطق"فصل" . ويعرف هذا التعريف بالحد ، ففيه تعداد لصفات هذا الشىء العامة والخاصة به. وفى اللغة ، يكون التعريف بذكر لفظ مرادف اللفظ المراد تعريفه، مثل : الهزبر هو الأسد ، أو يكون التعريف بوصف الشىء بطريقة حسية ، ولكن هذه تعاريف ليست لها قيمة علمية كالتعريف بالحد)[١]

وجدير بالذكر، أن الرؤية العلمية التى تبحث فى جوهر الشىء ، يمكنها وضع وصياغة تعريف هذا الشىء ، إذ أن جوهر الشىءهو تعريفه ، الذى إذا وقعنا عليه نكون قد وقعنا على ما هو ثابت على امتداد الزمن.[٢]

أيضا ، فإن البون شاسع بين الفكرة العابرة التى تظهر ، ثم تختفى دون أن تترك أثراً ، وبين الفكرة السائدة التى تسود عصراً بأكمله ، وتوجه الإنسان فى حياته العملية والعلمية معاً.

إذاً ، الفكرة السائدة ، هى التى يمكن أن تنبثق من بين ثناياها الأمور المحددة الخاصة بها ، والتى تكون واقعا يمكن صياغته فى صورة أو شكل تعريف محدد يعكس أبعاد هذا الواقع.

ولما كان المنهج التربوى – مهما كان تنظيمه – له تأثيراته الملموسة ومخرجاته الواضحة ، إذ إنه يسهم فى توجيه الإنسان فى حياته العملية والعلمية على السواء ، لذا فإن المنهج حقيقة قائمة، له تعريفه الخاص به ، حسب التفصيلات التى يتضمنها والمردودات المأمولة منه.

إن تعريف المنهج هو الذى يميزه عن بقية الأشياء الأخرى ، سواء أكانت مادية أم معنوية ، وهو الذى يعطى الشىء الملامح الرئيسية والأساسية له.

وبعامة ، يقدم تعريف المنهج رؤية علمية للأدوار التى يجب أن يقوم بها المنهج التربوى ، من حيث : تدريب العقل على التفكير وترسيخ قيم الانتماء والمواطنة ، والتأكيد على حدود الحرية الفردية للإنسان ، ... الخ.

والحقيقة ، إن التعريف فى العلوم الإنسانية يعكس ظروف المجتمع ، والثقافة السائدة فيه . لذا ، فإن تعريف المنهج يمكن رده إلى الظروف : الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ... الخ ، التى تسود المجتمع.

وطالما أن الظروف القائمة فى المجتمع لا تتغير ، فإن تعريف المنهج يتسم بالثبات ، وإن كان ذلك لا يلغى محاولات الاجتهاد من أجل وضع صياغات وتعريفات جديدة للمنهج فى ظل ما يعترى محتواه وتنظيمه وأساليب تقويمه من تغيير ، وذلك فى ظل الثبات القائم فى المجتمع.

أما إذا حدثت هزة فى المجتمع بحيث يترتب عليها تغيير فى النظم الاقتصادية والسياسية القائمة ، أو يترتب عليها ظهور قوى جديدة مسيطرة ومهيمنة على مقدرات الأمور فى شتى مناحى الحياة السائدة فى المجتمع ، فيكون لذلك صداه المسموع بالنسبة لتغيير النظام التربوى القائم ، ولتعديل البرامج الدراسية المعمول بها ، وغير ذلك من الأمور التى تفرز مفاهيم تربوية جديدة غير التى كانت قائمة . وكنتيجة طبيعية لتلك التغيرات ، قد تظهر تعريفات جديدة للمنهج التربوى تسهم بدورها فى التأكيد على أهمية التغييرات التى حدثت فى المجتمع ، وفى التبشير بأهميتها وجدواها للأفراد.

فى ضوء ما تقدم ، لا يمكن إغفال فائدة وضع تعريف محدد ودقيق للمنهج التربوى عن طريق المتخصصين المحترفين فى المناهج، فبدون تحديد تعريف المنهج والمصطلحات المتعلقة به ، وبدون تحديد ما ينبغى أن يشتمل عليه المنهج - وكذلك ما يجب ألا يتضمنه المنهج - ، فإن المعلم سوف يشعر بأنه يقف فى موقف محير للغاية ، فهو لا يدرى أي الاتجاهات ينبغى أن يسلك، ولا يعلم الحاجات الضرورية التى يلزم أن يتضمنها المنهج حسب متطلبات العصر.

مصطلح التعليم كجزء من المنهج :

إذا طلب المعلم من التلاميذ حفظ الحقائق التى تتضمنها وحدة بعينها عن ظهر قلب، بدلا من أن يتعامل مع المحتوى على أنه مجموعة من المشكلات التى تتطلب حلاً، وبدلا من أن يتعامل مع الكتاب المدرسى على أنه مرجع يمكن العودة إليه حتى وإن كان ذلك أثناء الاختبار التقويمى ، فهل ما يتعلمه التلاميذ من خلال طريقة التدريس التى تقوم على أساس الحفظ والاستظهار يمثل جزءاً من المنهج ، أم أن ذلك يمثل درباً من التعليم بعيداً عن المنهج وأهدافه؟

إذا وضعنا فى اعتبارنا أن طريقة التدريس جزء من المنهج ، فإن جزءاً كبيراً من وظيفة مصمم المنهج سوف يدور حول اختيار طريقة التدريس وتنظيمها ، وربما أحيانا تطويرها . وبالتالى، لا تكون مسئولية الإدارات التعليمية متابعة مدى التزام كل مدرس بالخطة الزمنية الموضوعة لتدريس المنهج فقط ، وإنما تمتد مسئولية الإدارات التعليمية لتشمل متابعة مدى التزام المدرسين بطريقة التدريس التى يجب اتباعها . وهنا ، ينبغى متابعة نتائج الاختبارات الشهرية : الشفهية والتحريرية لمعرفة التساؤلات التى قد يطرحها المدرسون ، وللوقوف على مدى تعضيد تلك الأسئلة لأهداف المنهج.

وعلى نقيض ما تقدم ، تنأى طريقة التدريس فى بعض البلدان - مثل الولايات المتحدة الأمريكية - بعيداً عن المنهج، وتقع مسئولية اختيار طريقة التدريس وأسلوب التقويم بالكامل على عاتق المعلم.

أثر المصطلحات التربوية الغامضة فى تعريف المنهج :

لا يجيد غالبية التربويين فن الاتصال فيما بينهم بوضوح . وأحد المردودات السلبية لهذا الأمر ، هو الغموض أو اللبس الذى يغلف بعض المصطلحات التربوية ، والتى يتطلب فهمها مناقشات عامة ومتنوعة .

فعلى سبيل المثال ، فإن مصطلح مثل "أهداف الأداء الخاصة" يختلف عن مصطلح "الأهداف الخاصة" ، حيث يتم تقويم التلاميذ وفقًا للمصطلح الأخير على أساس أداء خاص ، بينما في وجود سياسة عامة تتطلب تطوير وتضمين "أهداف الأداء الخاصة" يكون الدور الفردى للمعلم صغيراً ومحدوداً جداً . ولا يتطلب الوضع الأخير أى نوع من المناقشات العريضة ، ولاتخضع القضايا الإنسانية للقياس فى ظل هذا النوع من الأهداف.

وجدير بالذكر، أنه إذا كانت "أهداف الأداء الخاصة" مرغوباً فيها فى بعض المواقف ولبعض الوقت ، فإنه ينبغى مراعاة الفروق بينها وبين "الأهداف الخاصة" ، وكذا معرفة مردودات أو تأثيرات تلك الفروق على الخبرات التى تخص التلاميذ.

فى ضوء ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة إنه من الصعب بمكانة إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج، وذلك لسعة هذا الموضوع من جهة ولتعدد الآراء أحيانا ولتضاربها أحيانا من جهة ثانية . وعلى الرغم من ذلك ، قد أعطيت بعض الأوصاف العامة للمنهج كمحاولة لتحديد معناه ، حيث نجد أن بعض الباحثين الذين حاولوا وضع تعريف محدد للمنهج قد تكلموا عنه فى مفهومه الضيق المحدود (المفهوم التقليدى) بينما حاول البعض الآخر التكلم عنه فى مفهومه الواسع العريض (المفهوم الحديث) . أيضا ، حاولت بعض الكتب التى تناولت هذا الموضوع عقد مقارنة بين المفهومين : القديم والحديث ، وانعكاس آثار كل منهما على العملية التربوية من كل جوانبها .

وبعامة ، يعنى المنهج فى اللغة : الطريق الواضح . ويقابل المعنى السابق فى اللغة الإنجليزية كلمة (Curriculum) ، وهى مشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية (Currere) ، التى تعنى ميدان السباق . ويرادف المعنى الشائع لهذه الكلمة ، الدروس التى تقدمها المدرسة للتلاميذ. وعلى هذا ، فإن أفضل ما يعرف به منهاج التعلم - بالمعنى القاموسى - أنه : الطريق الذى يسلكه المعلم والمتعلم ، أو أنه المضمار الذى يجريان فيه بغية الوصول إلى أهداف التربية . ويعنى ما تقدم أن المعلم والمتعلم إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب اتباعه ، فإنهما يحققان تلك الأهداف المنشودة لا محالة.

تعريفات المنهج التربوي :

يمكن تحديد مفهوم المنهج طبقا لمعناه الضيق أو المحدد ، على أساس أنه :

مجموعة المواد الدراسية وما تتضمنه من موضوعات (المقررات الدراسية) التى يدرسها التلاميذ . وعليه .. فإن المنهج يرادف المقررات التى يدرسها التلاميذ داخل الصف استعدادا لامتحان آخر العام ، دون اعتبار أو اهتمام يذكر بالتلاميذ واستعداداتهم الفكرية والمؤثرات التى يخضعون لها(٣) .

ولقد وجهت انتقادات عديدة للمفهوم السابق ، لعل أهمها ما يلى :

١ - الاهتمام بالناحية العقلية كأساس لبناء المنهج ، ذلك على حساب أمور لا تقل أهمية عن الناحية العقلية ، مثل : النواحى الجسمية ، والوجدانية ، والاجتماعية

التى تسهم فى تربية الإنسان ، وفى تكوين شخصيته .

٢ - ضعف الاهتمام بالجانب العملى ، وإهمال النشاطات والفعاليات اللامنهجية ، مما أدى إلى انعزال المدرسة عن المجتمع .

وهناك ، وصف آخر للمنهج على أساس مفهومه الضيق ، وهو : "المنهج هو مجموعة من الأنشطة التربوية المخططة والمحددة لطلاب معينين فى مكان معين ، وفى وقت معين".

ويتضمن الوصف السابق إطارا لمجموعة من المهام والوظائف التى ينبغى أن يتعلمها الفرد ، بحيث يكون لبعض هذه الوظائف والمهام بداية ونهاية ، بينما البعض الآخر منها يكون هدفه الوحيد هو استمرار المتعلم فى تعلمه ، مع الأخذ فى الاعتبار أن كلاً من النوعين السابقين للمهام والوظائف التى يجب أن يتعلمها الفرد ، قد لا يلتقيان فى معظم الأحيان .

ومن وجهة النظر التاريخية ، تقدم المدارس المواد الأكاديمية ليقوم التلاميذ بدراستها كتعيين ملزمين به ومفروض عليهم. وبذا ، يستمر التلاميذ ذوى القدرات العالية ، أي التلاميذ "الأكثر تفوقا" ، فى إكمال دراستهم ، بهدف الحصول على درجات علمية أعلى.

والآن ، تغير أسلوب ونظام المدرسة عما كان عليه الحال فى سالف الزمان ، حيث تحولت المدرسة أخيراً من مجرد نظام يقدم خدمات تعليمية ، دون وضع ضوابط تحدد لمن تقدم هذه الخدمات ، إلى نظام يقوم على نوع من الانتقاء التعليمى للأشخاص ذوى القدرات المميزة الذين يتم اختيارهم من بين الكثيرين الذين لديهم قدرات أقل لا تؤهلهم لمواصلة فى المستويات التعليمية المختلفة.

وقد ترتب على ما تقدم ، ظهور فكرة الامتحانات على مستوى جميع الصفوف والمراحل الدراسية ، مع مراعاة أن نتائج الامتحانات هى التى تحدد ما إذا كان التلميذ يواصل أو لايواصل دراسته فى الصفوف الأعلى ، ويعود ذلك إلى أن مفهوم المنهج كمرادف للمواد الدراسية التى يجب أن يدرسها التلاميذ ، هو المظهر الذى تميزت به المدرسة عبر التاريخ.

وبعد أن ظهر قصور المنهج التقليدى فى الوفاء بحاجات ومتطلبات المتعلمين من ناحية ، وبحاجات ومتطلبات المجتمع كما ينبغى من ناحية ثانية . وبعد أن بينت التطبيقات العملية والواقعية عجز المنهج التقليدى عن مجاراة التقدم والتطور فى الحياة الاجتماعية من جهة ، وبعد إنشاء وظهور الدراسات النفسية التى قدمت عديداً من الحقائق حول العقل الإنسانى من جهة أخرى ، اتسعت النظرة إلى المنهج ، وحددت له صفات جديدة ، وصار ينظر إليه بأنه أكثر من كونه قائمة من الموضوعات التى تقدمها المدرسة ليدرسها التلاميذ وفق ترتيب معين وتسلسل زمنى معين.

وبالتالى، أصبح ينظر للمنهج على أنه أكثر من تلك الخطوط التفصيلية لكل الموضوعات المتجمعة معا ، والتى يطلب من التلميذ معرفة حقائقها وتحصيل ما تشتمل عليه من مفاهيم ومدركات وتعميمات، دون اعتبار يذكر للمتعلم واستعداداته الفكرية والمؤثرات التى يخضع لها ، إذ هو يتعدى ذلك بكثير ليشمل كل الخبرات المنتظمة التى يأخذها المتعلم ، أو التى تمر به بسبب

المدرسة ، بشرط أن تشمل هذه الخبرات الفعاليات الصفية ، والأعمال أو النشاطات اللاصفية أيضاً.

وعليه ، يمكن أن يقدم المنهج أو يعرف على أنه كل الخبرات المتتابعة التى يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة ، مما يساعده على حسن التفكير والأداء(٤).

إذا عدنا مرة أخرى إلى مفهوم المنهج المدرسى ، وحاولنا تعريفه على أساس أنه المادة أو المواد الدراسية التى تحاول المدرسة تعليمها للتلميذ داخل حجرة الدراسة، فإننا بذلك نهمل أشياء كثيرة وأمور غاية فى الأهمية. إن الصياغة السابقة لا تقدم لنا تعريفا حقيقيا ، وذلك لأن المنهج ليس بمجموعة المواد العادية التى لها صفات واضحة ، وكافية ، وضرورية بحيث يستطيع المتعلم أن يكتشفها فى التو والحال بمجرد الاطلاع عليها ، أو يتمكن من الوقوف على جميع دقائقها وتفصيلاتها بمجرد النظر إليها.

ما تقدم ، يظهر بوضوح أن هناك قصورا بدرجة ما تعترى وتشوب التعريف السابق للمنهج ، وذلك ما أدركه المتخصصون المهتمون بالتربية الشاملة منذ عام ١٩٢٠ ، إذ تتمثل أهم أفكارهم التربوية فى الآتى (٥) :

(أ) إن تمثيل المنهج للبيئة التعليمية للتلميذ لا يتحدد فقط بقطعة الورق المكتوب عليها خطة الدرس الذى سبق إعداده ، وذلك على الرغم من أهمية وفاعلية إعداد الدروس ، وإنما يتحدد أيضا بجميع الخبرات التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة . لذا يجب أن يؤدى المنهج إلى تغيير فى حياة التلميذ من جهة ، وإلى تكوين خبراته من جهة ثانية.

(ب) توجد فروق تميز بين التلاميذ بعضهم البعض ، وذلك فى الجوانب العقلية والاهتمامات والميول والاتجاهات .... إلخ ، لذا لن يتطابق المنهج مع جميع التلاميذ بمستوياتهم التحصيلية والذهنية المختلفة . وبالتالى ، فإن مفهوم أى شخص عن المنهج يجب أن يأتى بعد مرور التلميذ خلال هذا المنهج ودراسته. وفى هذه الحالة ، يمكن اشتقاق المنهج على أساس أنه محصلة الأشياء المكتشفة ، وذلك من خلال النظر فى الجوانب أو الخلفية المعرفية للفرد.

(ج) إن ما يتعلمه الطفل فى المدرسة قد يختلف بدرجة ما عما يتم عرضه بالفعل داخل حجرة الدراسة ، وعما كان ينوى المدرس أو يريد أن يعلمه له .

(د) إن الخبرات المكتسبة فى فناء المدرسة أو ملاعب التربية الرياضية الموجودة بالمدرسة، لها عدة اعتبارات مهمة فى الحياة التعليمية ، لذا لا تنفصل الخبرات المكتسبة فى الفناء والملعب عن الخبرات المكتسبة داخل حجرة الدراسة، ولا تقل أهمية عنها . لذا ، يجب أن يضع رجال التربية فى اعتبارهم كل القطاعات المختلفة الممثلة للحياة المدرسية عند تقديم الخبرات للتلاميذ.

وعلى الرغم من أن رجال التربية الحديثة الآن يتفقون مع أصحاب فكرة التربية الشاملة من حيث ضرورة وأهمية تنوع الخبرات التى ينبغى أن يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة،

فإنهم يميزون من الناحية الشكلية بين المنهج القائم على الخبرة (وفى هذه الحالة يكون لكل طفل منهج يختلف عن المناهج الأخرى التى يدرسها الأطفال الآخرون ، وذلك لأن الخبرات تختلف من طفل لآخر ، ولا تتطابق)، وبين المناهج التى تعبر عن المواد الدراسية ، والتى لها أدوات ومواد مطبوعة، كما أن لها خطة تبين المحتوى ، والموضوعات والأهداف التى يسعى المعلم إلى تحقيقها ، سواء أكان ذلك على مستوى التلميذ الواحد ، أم على مستوى التلاميذ جميعا.

إن الأخذ بأحد المفهومين السابقين الخاصين بالمنهج، يجب أن يقوم على أساس سلسلة من العمليات التعليمية المهمة، وذلك تبعا لأسلوب تفكير من يتحمل مسئولية التخطيط التربوى من ناحية ، ومن يتحمل مسئولية بناء المناهج التربوية من ناحية أخرى . وبالطبع ، لن تقوم المدرسة بتأديه وظائفها دون استخدام برامج بعينها ، سواء أكانت هذه البرامج تدور حول سلسلة من الخبرات التعليمية المخططة والمعدة ليدرسها التلميذ ، أم كانت مركزة حول المدى الكلى الذى يشمل كل الخبرات التى يمر بها التلميذ خلال فترة وجوده بالمدرسة.

ونحاول فيما يلى اختيار بعض المفاهيم الأكثر تحديدا ، والخاصة بتعريف المنهج :

المنهج هو سلسلة من المواقف التعليمية التعلمية المخططة :

يعنى التعريف السابق أنه سوف يوجد أكثر من موقف تعليمى مخطط، ولكن هذا لايحدث حقيقة فى الواقع الفعلى الملموس بسبب الاعتبارات التالية :

١ - على الرغم من أنه يمكن نظريا تخطيط المنهج فى ضوء موقف تعليمى تعلمى واحد، إلا أن احتمال حدوث ذلك عمليا قليل جدا ، ولا نغالى إذا قلنا إنه شبه معدوم .

٢ - إن عملية تخطيط المنهج ليست بالبساطة التى يعتقدها البعض ، وبخاصة غير التربويين . حقيقة ، يستطيع أى شخص أن يقوم بعمل شىء ما له بعض الأهداف ، وبعض الأغراض ، إلا أن هذا الشىء يظل يتسم بسمة العمومية، ولن يرقى أبدا لمستوى تخطيط المنهج، وذلك مهما كانت قدرات وإمكانات الشخص الذى يقوم بهذا العمل.

٣ - إن التأكيد على الصفات ، والحقائق ، والتضمينات التربوية لهى أمور مهمة جدا يجب مراعاتها عند تخطيط المنهج، وإن كانت ليست ذات أهمية بالنسبة لتعريف المنهج.

٤ - التتابع ، حيث تحدث الأنشطة والمواقف التربوية فى تسلسل منطقى أكثر مما نتوقع، وهى بذلك تؤثر على التلاميذ بدرجة كبيرة ، مع مراعاة أن التتابع قد يسمح بدرجة كبيرة من التفاوت فى عملية التخطيط .(٦)

للاعتبارات السابقة، انبثق المفهوم التقدمى للمنهج كما يسمى كرد فعل للمفهوم التقليدى الذى يقتصر على المقررات الدراسية المحدودة ، والذى يهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية دون سواها . وعلى أثر الأخذ بالمفهوم التقدمى ، اتسعت دائرة الخبرات والفعاليات التى تقدم للتلميذ ، وامتدت إلى خارج حجرات الدراسة لتشمل فناء المدرسة والملعب والنادى

والجمعية، ولتشمل أيضا جميع المناشط التى يمارسها التلميذ خارج المدرسة. وبذا ، صار المنهج يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر فى التلميذ عن طريق توجيهه داخل جدران المدرسة ليكتسب خبرات جديدة تساعده على فهم الحياة من حوله.

وبمعنى آخر، لا يقتصر تأثير المنهج على التلميذ داخل المدرسة فقط ، وإنما يمتد ليشمل فعاليات التلميذ خارج المدرسة . أيضاً ، يهتم المنهج التقدمى بالناحية السلوكية للتلميذ بجانب اهتماماته بالنواحى المعرفية والجسمية والوجدانية عند التلميذ ، إذ بواسطة الموضوعات والخبرات والأنشطة التى يتضمنها المنهج قد يكتسب التلميذ سلوكا جديدا ، أو قد يعدل أو يزيل سلوكا غير مرغوب فيه ، أو قد يثبت عند التلميذ سلوكا طيبا يتميز به (٧).

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى على الذين يخططون للخبرات التربوية أن ينظروا بعين الاعتبار للمؤثرات التى تقع على المتعلم من جميع الجوانب ، سواء أكانت هذه المؤثرات صادرة عن المجتمع أم البيت أم المدرسة ذاتها . ويجب أن يضع المهتمون بدراسة المناهج فى حساباتهم أن العوامل التى تؤثر فى المنهج كثيرة جدا ولا حصر لها . فعلى سبيل المثال ، نذكر من هذه العوامل : المواد الدراسية ، والمواد اللامنهجية ، والمعلمون ، والتلاميذ ، والقواعد والقرارات المدرسية الخاصة بقبول التلاميذ ، والقواعد والقرارات المدرسية الخاصة بضبط النظام المدرسى ، وكتابة التقارير لأولياء أمور التلاميذ ، والدرجات المعطاة للتلاميذ ، ونظم الامتحانات ، والأجهزة والوسائل التعليمية ، والأبنية والمساحات الفارغة بالمدرسة ، والمجتمع المحلى ، والرأى العام ، ونظام الدولة.

وجدير بالذكر ، أن أي تغير - مهما كان حجمه - يحدث فى أي عامل من العوامل السابقة يكون له صداه وتأثيره المباشر والصريح على المنهج ، وقد يكون هذا التأثير من القوة بحيث يعمل على تعديل بعض جوانب المنهج ، أو تغييره جذريا فى بعض الأحيان .

وتؤكد النظرة الواسعة الشاملة سالفة الذكر على أهمية ربط المنهج بكل ما يمت بصلة للعملية التربوية ، وذلك بما هو معروف عن المجتمع وقيمه ، وعن الفرد والجوانب المتعددة لنمائه ، فى نسيج متشابك ، وفى بنية متينة الأساس.

وعليه ، يجب أن يتضمن المنهج جميع الخبرات المدرسية التى بواسطتها يحقق المتعلمون الغايات التى يرغب فيها معلموهم، كذا يحقق المتعلمون الأهداف المحددة سلفا عند التخطيط للمنهج، وبذا تكون الخبرة المدرسية ذات دلالة ولها معنى بالنسبة للمنهج .

ولكن : هل يتم التعلم نتيجة للخبرات التي تحصل في المدرسة فقط ؟

فى الحقيقية ، يتعلم التلاميذ فى المدرسة بعض المواد العامة ، مثل : المهارات ، والمفاهيم، والتعميمات ، كما أنهم يكتسبون بعض الاتجاهات ، وذلك عن طريق خبرة أو أكثر من الخبرات المدرسية التى يتم تحديدها لهم سلفا ، وهذه الأمور التى يتعلمونها أو يكتسبونها تنجم عن أشياء : ترى ، وتسمع ، وتتحقق ، وتعمل فى مواقف متنوعة.

وفى المقابل ، يتعلم التلاميذ أيضا أشياء كثيرة خارج المدرسة ، مع الأخذ فى الاعتبار أن

الخبرات التى يكتسبها التلاميذ داخل جدران المدرسة غالبا ما تؤثر فى الأشياء التى يتعلمونها خارج المدرسة.

فمثلا : الولع فى القراءة الذى تنميه المدرسة قد يؤثر بدرجة كبيرة فى اختيار السجلات والكتب التى يقرأها التلاميذ خارج المدرسة . وعلى الجانب الآخر ، فإن كراهية القراءة التى قد تولدها الكتب المدرسية ذات المستوى الصعب أو الأسلوب المعقد ، قد تخلق لدى بعض التلاميذ اتجاها سلبيا نحو قراءة الكتب غير المدرسية . لذا ، فإن التعليم خارج المدرسة يتأثر بصورة سافرة بما يتم تعليمه داخل المدرسة .

بسبب ما تقدم ، بات التنسيق والتعاون بين المدرسة ، وبين المؤسسات التربوية الأخرى ذات التأثير الإيجابى فى تربية وتوجيه النشء ضرورة واجبة ولازمة .

وبتعبير آخر ، يجب أن تسير برامج هذه المؤسسات (أجهزة الإعلام - البيت - دور العبادة - الجمعيات والنوادى - ....) ووسائل تأثيرها فى خط متواز مع أهداف التربية المثلى حتى لا ينشأ الطفل وقد تولدت فى نفسه عقد كثيرة ، وتكونت عنده الازدواجية ، ويصبح نهبا مقسما بين مختلف الاتجاهات ، ويصير ولاؤه مضطربا مزعزعا ، وبالتالى تكون مهمة تربيته تربية صالحة مهمة شاقة .

فى ضوء الاعتبارات السابقة ، يكون المنهج بمثابة البرنامج الذى يصمم كى يتمكن التلاميذ من السيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التى تحقق لهم مردودات تربوية وغير تربوية إيجابية ، مع مراعاة أن بعض هذه الأنشطة والخبرات يتم تحديدها فى صورة مجموعة من العمليات الإجرائية ، بينما بعضها الآخر غير محدد ويتسم بالعمومية . وعليه ، ينبغى أن يشمل المنهج التربوى ، ما يلى :

(أ) المقررات الدراسية بما تشمله من موضوعات علمية تعد الجانب المهم من مكونات المنهج ، ولكنها ليست مرادفة له . وهذه المقررات تمثل خبرات الماضى ، والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر .

(ب) النشاطات التى يمارسها التلميذ تحت إشراف المدرس ، أو التى يقوم بها المدرس والتلميذ متعاونين سويا ، سواء أكان ذلك فى حجرة الدراسة ، أم المختبر ، أم المكتبة ، أم فى مواقع ومراكز النشاط التعليمى والتربوى التى يقومون بزيارتها . وهذه النشاطات بمثابة خبرات من الحاضر ، والهدف منها استكشاف قدرات التلميذ لتنميتها فى الاتجاه المنشود .

(ج) القيم وأهداف الحياة التى تتضمنها محتويات المواد الدراسية بمقرراتها وموضوعاتها ونشاطاتها التى تختار أساسا لتساعد التلميذ على أن يحقق ذاته ويعبر عن نفسه . لذا ، تعد هذه القيم والأهداف برامج لتوجيه التلميذ ، إذ إنها بمثابة خبرات الماضى والحاضر والمستقبل مجتمعة معا. (٨).

أيضاً ، يمكن النظر إلى المنهج بمفهومه الحديث على أنه بمثابة **المخطط الهندسى**

للعملية التعليمية ، المصمم حول مبدأ منظم ومنسق ، مثل : التعاون بين الجماعة ، وحل المشكلات بالأسلوب العلمي .

ويتميز هذا التصميم الهندسى بالآتى :

١ - ينظم سياقا متتابعا من المواقف التعليمية يبنى كل واحد منها على ما قبله ، ويهيئ لما بعده.

٢ - يضع تقديرا لسرعة سير وتقدم التعليم ، وما يتطلبه ذلك من توفير للوقت اللازم بصورة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ .

٣ - يستخدم ما ثبت صلاحيته من مبادئ التعلم ، وأساليب : التعليم والتقويم.(٩)

وبعامة ، نلاحظ مما سبق عرضه أن المنهج بمفهومه الحديث يؤكد على أهمية وضرورة عامل التخطيط ، الذى ينظم الخبرات ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة ، وذلك ما ينبغى أن تقوم المدرسة بتحقيقه فى ضوء حاجات المتعلم وإمكاناته وقدراته ومطالب نموه ، كما يؤكد المنهج الحديث على أهمية متابعة عمليات التعلم ورعايتها ، بهدف الوصول إلى المستوى المنشود . لذا يركز المنهج الحديث على العمليات التربوية المهمة ، مثل : التقويم ، والتطوير ، والتحديث ، والتوجيه ، كلما كان الأمر يستدعى ذلك .

الاستخدامات المتعددة للمنهج :

لقد استخدمت لفظة المنهج استخدامات عديدة ومتباينة ، مما أدى إلى حدوث نوع من اللبس عند التربويين . فعلى مر العصور ، تعرفنا أنماطًا عديدة من المناهج ، نذكر منها على سبيل المثال الآتى : (١٠)

* **المنهج المصاحب (الملازم)** Concomitant Curriculum

وهو يقوم على مجموعة من التعاليم القادمة من خارج المدرسة ، والمشتقة من المنزل ودور العبادة والحكومة والمصنع ، وما شابه ذلك .

* **المنهج الشبح** Phantom Curriculum

وهو يمثل التعلم الذى يحدث عن طريق التلفاز ، ووسائل الإعلام الجماهيرية الأخرى .

* **المنهج الخفى** Hidden Curriculum

وهو يشير إلى تعلم الطفل من الطبيعة ، ومن التصميم التنظيمى للمدرسة العامة ، وكذلك من سلوكيات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية.

* **المنهج الضمنى** Tacit Curriculum

وهو يشير إلى مجموعة السياسات المدرسية غير المكتوبة ، ومجموعة الممارسات التى تؤثر على تعلم الأطفال .

* **المنهج الكامن** Latent Curriculum

وهو يقوم على مجموعة الخبرات والخلفيات الخاصة بمجموعة المتعلمين .

* **شبه المنهج (المنهج الشبيه) Paracurriculum**

ويشير إلى مصادر التعلم المتاحة خارج أسوار المدرسة ، مثل : المتاحف ، والمؤسسات الفنية ، وما شابه ذلك .

* **المنهج المجتمعى Societal Curriculum**

ويقول عنه (كارلوس كورتيس) ، أنه " المنهج غير الرسمى والمستمر والكثيف ، والذى يمثل الأسرة ، وجماعات الأقران ، والجيران ، ودور العبادة ، والمنظمات ، ووسائل الإعلام الجماهيرية ، والعوامل الأخرى المؤثرة فى عملية التطبيع الاجتماعى ، والتى تسهم فى تربيتنا من خلال الحياة التى نحياها".

ولا تحتوى التعريفات السابقة على كيفية تطوير التصميم التربوى ، إذ أنها توضح فقط ما إذ كان التعلم يحدث داخل المدرسة أو خارجها ، سواء أكانت هناك خطة محددة ومكتوبة لذلك، أم لا .

وباختصار .. فإن جميع التعريفات السابقة تعنى أن المنهج هو ما يتم تعلمه ، سواء كان مخططا لذلك من قبل ، أم لا .

تعريف المنهج كسلسلة متواصلة من الخبرات :

هناك عديد من التعريفات التى وصفت المنهج ، وفيما يلى نعرض بعض هذه التعريفات:(١١)

* **وليام باجلى ١٩٠٧**

المنهج هو المخزن للخبرة المنظمة ، المحفوظة حتى يكون هناك حاجة إليها ، عند حدوث مشكلة جديدة ، لم يتم التعامل معها من قبل .

* **جون ديوى ١٩١٦**

تتم عملية التربية من خلال الاتصال ... كلما تعقد تركيب المجتمع ومصادره ، ازدادت الحاجة إلى وجود تدريس وإلى تعلم قصدى ورسمى .

* **فردريك بونسر ١٩٢٠**

المنهج هو الخبرات التى يتوقع أن يمر بها المتعلمون فى المدرسة ، وهو يشمل التسلسل العام لهذه الخبرات .

* **فرانكلين بوبيت ١٩٢٤**

المنهج هو ما ينبغى أن يمارسه الأطفال والشباب لتطوير خبراتهم بما يمكنهم من القيام بشئون الكبار ، وبما يساعدهم أن يصبحوا بالفعل كبارا.

* **هوليز كازول ، دوك كامبيل ١٩٣٥**

المنهج هو كل الخبرات التى يتلقاها الصغار تحت توجيه المدرسين .

* **روبرت هتشينز ١٩٣٦**

المنهج يجب أن يشتمل على النحو والقراءة والبلاغة والمنطق والرياضيات وفى المرحلة الثانوية ، يجب أن يقدم المنهج الكتب المميزة للعالم الغربى .

* **بيكينز هاريس ١٩٣٧**

تطوير المنهج الحقيقى هو عملية فردية . وتتم هذه العملية بصورة بدائلية ، طالما هناك مدرسين وأطفال مختلفون ، ويكون الناتج هو منهج لكل طفل .

* **هنرى موريسون ١٩٤٠**

المنهج هو محتوى التعليم (دون الإشارة إلى طرق أو وسائل التعليم).

* **دوريس لى ، مورى لى ١٩٤٠**

المنهج هو خبرات الطفل التى تستثمرها المدرسة ، أو تحاول أن تؤثر فيها .

* **توماس هوبكنز ١٩٤١**

المنهج هو تصميم قام به كل هؤلاء المهتمين بأنشطة الحياة للأطفال أثناء وجودهم فى المدرسة . وينبغى أن يكون المنهج مرنا تماما مثل الحياة . ولا يمكن أن يتم صناعة المنهج سلفا ثم تقديمه للمدرسة للاستفادة منه . ويمثل المنهج التعلم الذى يختاره الطفل ويقبله وينصهر معه فى صورة خبرات متلاحقة .

* **جايلز . ماكوتشن . زيتشيل ١٩٤٢**

المنهج هو مجموع الخبرات التى تتعامل معها المدرسة عند تربية الصغار .

* **هارولد راج ١٩٤٧**

المنهج هو تيار من الأنشطة الموجهة ، والتى تشكل حياة الصغار والكبار .

* **رالف تايلور ١٩٤٩ :**

التعلم يحدث خلال الخبرات التى يمر بها المتعلم ... خبرات التعلم ليست نفسها المحتوى الذى يتناوله المقرر ... ويتكون المنهج من كل ما يتعلمه الطلاب ، والذى تخطط له وتوجهه المدرسة حتى تحقق أهدافها التربوية .

* **إدوارد كراج ١٩٥٠ :**

المنهج هو كل خبرات التعلم الواقعة تحت سيطرة المدرسة .

* **أوثانيا سميث . ستانلى . هارلان شوز ١٩٥٠**

المنهج هو سلسلة من الخبرات الضرورية التى يتم تقديمها فى المدرسة بهدف تنظيم الأطفال والشباب فى مجموعات لها طرق تفكير وأساليب أداء.

* **رونالد فاونس . نيلسون بوزينج ١٩٥١**

المنهج هو تلك الخبرات التعليمية التى يحتاجها كل المتعلمين ، لأنها مشتقة من :

- كل ما هو عام بين الناس ، وضرورى للفرد ومشبع لحاجته .

- حاجة الناس الديمقراطية والأهلية كأفراد فى مجتمع ديمقراطى .

* آرثر بستور ١٩٥٣ :

المنهج ليس فقط الفهم السياسى والاقتصادى ، بل أيضا الفهم الروحى السليم لأى مجتمع ديمقراطى ، حيث يتطلب هذا الفهم من كل رجل وامرأة إتقان مجموعة من المهارات المعقدة، التى تقود بدورها إلى الفهم الصحيح للعلوم والتاريخ والاقتصاد والفلسفة والمواد الأخرى، وبذا أصبحت المواد الأساسية مأرب التربويين ، كما أصبحت مجالات المواد التعليمية التى ينبغى دراستها .

* هارولد ألبرتى ١٩٥٣

كل الأنشطة التى تقدمها المدرسة للمتعلمين تشكل المنهج .

* جورج بوتشامب ١٩٥٦

المنهج هو مجموعة الخبرات التربوية التى تضعها (أو يحددها) مجموعة اجتماعية لأطفالهم كى يتلقونها (يتعلمونها) فى المدرسة .

* هيلدا تابا ١٩٦٢

المنهج هو خطة للتعلم ، ومع هذا فإن ما هو معروف من عمليات التعلم وتطوير الأفراد يسهم فى تشكيل المنهج.

* جون جود لاد ١٩٦٣

المنهج يتكون من كل ما وضع بصورة قصدية لكى يتعلمه طالب أو مجموعة من الطلاب.

* هارى براودى ، اوثانيل سميث ، جوبير نيت ١٩٦٤

طرق التدريس ليست جزءاً من المنهج الذى يتكون بصورة أساسية من أنواع محددة من المحتوى فى شكل قوائم ليتم تدريسها .

* جالين سايلور ، وليام الكسندر ١٩٦٦ ، ١٩٧٤

المنهج هو كل فرص التعلم التى تقدمها المدرسة ، وهو الخطة التى تقدم مجموعة من فرص التعلم لتحقيق الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة المتعلقة بها لمجموعة محددة من السكان وذلك عن طريق مركز مدرسى واحد .

* تقرير بلودن ١٩٦٧

المنهج بمعناه الضيق يتكون من المواد التى تم تدريسها فى الفترة ١٨٩٨ - ١٩٤٤ .

* موريتز جونسون ، جى آر ١٩٦٧

المنهج هو سلسلة مركبة من مخرجات التعلم المقصودة .

*** بوفام ، ايفابيكر ١٩٧٠**

المنهج هو كل مخرجات التعلم المخطط لها ، والتى تقع تحت مسئولية المدرسة.

*** دانييل تانر ، لوريل تانر ١٩٧٥**

المنهج هو خبرات التعلم المخطط لها ، والمقصودة ، والموجهة ، والموضوعة وفقاً لتنظيم مرتب للمعرفة والخبرات ، لتقدمه المدرسة بغرض أن يستمر المتعلم فى تعلمه وأن تزداد كفاءته الشخصية والاجتماعية .

*** دونالد أورلوسكى ، أوثانيل سميث ١٩٧٨**

المنهج هو جوهر البرنامج المدرسى ، وهو المحتوى الذى يتوقع التلاميذ أن يدرسونه .

*** بيتر أوليفا ١٩٨٢**

المنهج هو الخطة أو البرنامج الذى يمر به المتعلم من خلال توجيهات المدرسة .

الديمقراطية وتعريف المنهج :

إذا حاولنا كصناع للمنهج البحث عن تعريف معجمى للمنهج ، بحيث يكون هذا التعريف مرتبطا بالفلسفة السياسية التى ينتهجها مجتمعنا الديمقراطى ، مع مراعاة أن التربية فى المجتمع الديمقراطى تختلف تماما عن نظيرتها فى المجتمعات الأخرى ، لوجدنا أن المنهج القائم على مبادئ الديمقراطية يتباين عن نظيره فى المجتمعات الأخرى .

وجدير بالذكر أن الديمقراطية تحترم حقوق الأفراد وحرية التعبير الشخصى ، وأنها فى الوقت نفسه تتطلب أن يكون المواطن منتجا ، وأن يحترم الآخرين الذين يشاركونه العيش والحياة فى المجتمع ، لذا ينبغى أن يكون تعريف المنهج متناغما مع مفاهيم الديمقراطية السابقة .

ولكى يمكن تحقيق ما تقدم، ينبغى عدم إغفال الخبرات الذاتية لكل متعلم ، بشرط أن تتوفر نقطة محددة فى المنهج تتلاقى وتتفاعل عندها خبرات المتعلمين الذاتية مع حاجات المجتمع.

إذاً ، يجب على المنهج ألا يغفل النقطة التى عندها تتفاعل خبرات المتعلمين الذاتية مع حاجات المتعلمين ، وعلى مصمم المنهج أن يعمل على ترسيخ هذه النقطة وتأكيدها ، حتى يتوافق مع ما تؤكده الديمقراطية التى لا تغفل حقوق كل من الفرد والمجتمع .

تعريف انتقائى للمنهج :

تعنى الانتقائية استخدام ودمج معظم الأفكار الجيدة والواعدة فى نسق واحد . وفى مجال المنهج ، تعنى الانتقائية توظيف المفاهيم والتعريفات المتعلقة بالمنهج فى نسق واحد .

ويجدر الإشارة إلى أن التعريف الانتقائى للمنهج يعنى التعريف المرتبط بمبادئ الديمقراطية التى توازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع ككل ، أى أننا نشير إلى الانتقائية الديمقراطية التربوية .

من المنطلق السابق ، يمكن القول أنه يجب أن يكون المنهج مكتوبا على أن يشتمل على

خطة أو دليل يتعلق بالمحتوى الذى تم انتقاؤه ليتم تدريسه بالمدرسة .

ويمكن صياغة التعريف الانتقائى للمنهج على النحو التالى :

"المنهج هو ناتج التفاعل بين الخطط الهادفة الموضوعة ليتم تدريسها فى المدارس من جهة، وبين الخلفية الثقافية للطالب وشخصيته وإمكاناته من جهة أخرى ، على أن يكون ذلك التفاعل فى بيئة حيوية وفعالة يقوم بتخليقها وتهيئتها المعلم ، وذلك بغرض أن يستفيد الطلاب أكثر وأن يتم تطبيق الخطة بصورة أفضل".

(لونجستريت ، شين : ١٩٩٣)

ولا يعنى التعريف السابق الإصرار على الحصول على مخرجات بعينها ، ولا يعنى انتظار ما سيسفر عنه التدريس حتى يتم تحديده على أنه المنهج ، وإنما يشتمل التعريف على الأمرين السابقين معا.

وبناءً على التعريف السابق ، تكون طرق التدريس تلك المجهودات التى يقوم بها المعلم لكى تتحقق الخطة الموضوعة بما يتناسب مع المواقف التربوية الموجودة بالفعل فى الفصل الدراسى.

وبناء على ما سبق من تعريف انتقائى للمنهج ، يمكن وصف المنهج كما يلى : (١٢)

١ - يحتوى المنهج على وثيقة مكتوبة ، وهى تقترح المحتوى التربوى والخبرات التى ينبغى أن يمر به التلاميذ الذين ترعاهم المدرسة . وقد تتضمن هذه الوثيقة أيضا الأهداف الخاصة للمنهج ، وقد تقترح المواد التعليمية ، وقد توصى بطريقة التدريس .

٢ - يجب أن يمثل المنهج المجتمع الذى يدرس فيه ، لذا ينبغى استشارة القطاعات المتعددة الموجودة بذلك المجتمع (مثل : الهيئات والوكالات المختلفة ، المدرسين والتلاميذ ، ..... ، وما شابه ذلك) بشأن أهمية المنهج وصلاحيته للتطبيق العملى .

٣ - يجب ألا يسمح المنهج فقط ، بل ينبغى أن يشجع أيضا على وجود فروق فردية بين الأطفال . فالأطفال الموجودون فى مجتمع واحد ، ويعيشون فيه لن يكونوا أبداً صورة واحدة مكررة أو معادة من بعضهم البعض .

وبناء على ذلك ينبغى أن يوازن المنهج بين متطلبات المجتمع كوحدة واحدة ، وبين التطور المتميز والمستقل لكل طفل على حدة .

٤ - ينبغى أن نفرق بين الوثيقة المكتوبة والتى هى خطة المنهج وتعتبر دليلا للمعلم ، وبين المنهج على أساس ما يتعلمه الصغار .

وبعامة ، عندما يحدث التفاعل بين الخطة وبين خلفيات التلاميذ وغير ذلك من الأمور والمواقف التى تحدث داخل الفصل الدراسى ، فذلك يمثل المفهوم الديناميكى للمحتوى .

٥ - يعتمد نجاح المنهج بصورة كبيرة على القرارات التدريسية التى يتخذها المدرس . فعلى الرغم من أن المنهج والتدريس يعتبران كيانين مختلفين، فهناك علاقة دمج وثيقة بينهما ، فكلاهما يؤثر ويتأثر بالآخر .

٦ - على الرغم من أهمية وضرورة وجود تقويم للتغيرات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية المأمول حدوثها ، فإن الاختبارات المقننة لا تكون مناسبة فى أغلب الأحوال ، لأنها تغفل رأى كل من صانع المنهج والمدرس عند عملية التقويم .

ومن أجل تطوير المنهج وتطوير التدريس لابد من وجود تغذية مرتدة (راجعة) ذات علاقة وثيقة بالمنهج نفسه ، وليس للخص أداء الطالب الذى يمكن حسابه (مثل درجة الطالب فى اختبار معيارى) والذى يقوم أساسا على مفهوم ثابت واستاتيكى للمحتوى .

(٢)

ترتيب عناصر المنهج التربوى

عند الحديث فى هذا الموضوع ، يجدر الإشارة أولا إلى أن عناصر أي مركب تمثل البنية الأساسية له. فأى مركب - أيا كان نوعه أو طبيعته أو شكله - ما هو إلا الناتج الطبيعى للعناصر التى تتفاعل معا ، ليظهر هذا المركب فى صورته النهائية . لذا ، فإن أى خلل فى نوعية العناصر ومقاديرها ، وفى طبيعة ظروف التفاعل بين هذه العناصر ينتج عنه خلل مناظر فى التركيب ، أو يترتب عليه تخليق مركب جديد تماما لم يكن فى الحسبان أو الاعتبار ، أو لا يتم التفاعل أبداً وتظل العناصر كما هى وعلى حالها دون تغيير أو تعديل .

أيضاً ، ينبغى التنويه إلى أن البناء الهندسى لأى موقع من المواقع ، يتوقف من حيث الشكل والمضمون ، على كفاءة من يقوم بتصميم الرسم الهندسى لهذا الموقع ، وعلى المواد الخام من حيث : عامل الكلفة والأمان ، ومن حيث : الكم والنوع ، .... الخ .

وقد يعتقد البعض أن ما سبق يصلح للتعامل الكيميائى فى المختبرات والمعامل ، كما يصلح فى تشبيد الإنشاءات التى تعتمد على المواد الخام ، ولكنه لن يجدى شيئاً فى المواقف : التعليمية أو التدريسية .

إن الاعتقاد السابق يجانبه الصواب بدرجة كبيرة ، إذ إن تفاعلات الموقف التعليمى أو التدريسى ، تزيد كثيراً فى فاعليتها عن تفاعلات المواد الكيميائية أو المواد الخام ، لأنها تتم بين مجموعة من البشر (المعلم والمتعلم) ، وبين هؤلاء وبين أمور تبدى للوهلة الأولى أنها مادية بحتة ، ولكنها فى حقيقة أمرها إنسانية بالدرجة الأولى ، وذلك مثل : الكتاب المدرسى ، الوسيلة التعليمية ، الاختبارات ، ..... الخ .

فعلى سبيل المثال ، إننا نستطيع أن نتحكم فى التفاعلات التى تتم فى المختبرات والمعامل ، بأن نحدد نوعية المركب المطلوب تخليقه ، وفى زمن إنجاز هذه التفاعلات ، وفى الظروف الطبيعية التى تتحكم فى هذه التفاعلات ، ... الخ.

وقد ننجح فى تحقيق المطلوب ، وقد نفشل تمامًا . فإذا نجحنا ، فذلك يضاف إلى منجزاتنا ، وإذا فشلنا ، فلن توجد أية مشكلة ، لأنه يمكن إعادة حساباتنا من جديد بالنسبة للعناصر التى تدخل فى التفاعل ، أو قد يتم إعادة التجريب مرة أخرى فى ظل الظروف القديمة مع مراعاة الحرص وتوخى الدقة فى العمل .

ولكن ، عند تحديد عناصر المنهج ، ينبغى التأكد تماما بأن هذه العناصر هى العناصر المهمة بالفعل فى بناء المنهج لكى يحقق الأهداف المحددة له سلفا ، وبخاصة أن المواقف التعليمية والتدريسية ينبغى أن لا تكون حقلا للتجارب ، لأنها ترتبط أولا وأخيراً بالإنسان ، ولأنه على أساس مخرجات المنهج يتوقف مستقبل الأمة.

وللتأكيد على ما ذهبنا إليه فيما سبق ذكره ، نعطى المثال التالى :

إذا كان محتوى المنهج، وهو أحد عناصر المنهج، لا يتم تحديده واختياره وفق المعيار العلمى الدقيق الذى يراعى كل المتغيرات المرتبطة بالموقف التعليمى أو التدريسى، سواء أكان ذلك من جهة المعلم أم المتعلم أم الموجه أم إدارة المدرسة ، أم ... الخ ، فإن هذا المحتوى لن يكون مقبولا أبداً من جميع أطراف العملية التربوية . وبالتالى ، لن يتحقق التفاعل المنشود ، وبذا يفشل التعليم فى تحقيق أهدافه المقصودة وغير المقصودة على السواء .

والآن : ما المقصود بعناصر المنهج ؟

من وجهة نظرنا فإن كل الأمور التى تؤخذ فى الاعتبار ، والمهام التى يجب تحقيقها عند تخطيط المنهج ، تمثل عناصر المنهج .

ولتوضيح ذلك ، نقول إن التربية لها أهدافها التى تسعى لتحقيقها والتى تندرج فى نهاية الأمر تحت مظلة بناء الإنسان فى شتى نواحيه : العقلية والاجتماعية والعلمية والعملية والسياسية والاقتصادية ... الخ

أي أن الهدف النهائى للتربية ، هو الإنسان ، الذى يمثل المخرجات الأساسية للعملية التعليمية .

ولتحقيق هذا الغرض السامى النبيل ، يجب تعليم الإنسان من خلال المناهج التى ينبغى تخطيطها وفق الأسس العلمية السليمة ، وذلك يتطلب الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية :

- ما الموضوعات التى ينبغى أن يتضمنها المنهج ؟
- ما أنسب الطرق لتقديم الموضوعات التى يتعلمها التلاميذ ؟
- كيف يمكن الاستفادة من التقنيات التربوية فى المواقف التدريسية ؟
- ما الأساليب التى يجب اتباعها فى تقييم التلاميذ ؟

إن الإجابة عن الأسئلة السابقة تكون سهلة للغاية ، إذا حاولنا الإجابة عن كل سؤال منها بمعزل عن بقية الأسئلة ، وتكون صعبة تماما ، إذا حاولنا إيجاد الخطوط المتشابكة والعلاقات المتداخلة التى ترتبط بين إجابات الأسئلة السابقة سويا .

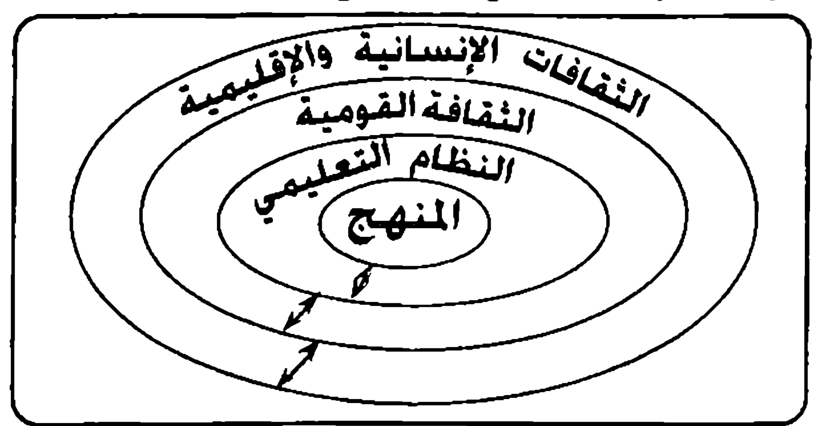
وفى الحالة الأولى ، حيث يتم الإجابة عن الأسئلة فى صورة خطوات متتالية لكل سؤال على حدة ، لا نضمن أبداً تحقيق التفاعل الكامل بين عناصر المنهج ، وقد ينعكس أثر ذلك سلبًا على مخرجات العملية التعليمية .

وفى الحالة الثانية ، حيث يتم الإجابة عن الأسئلة وفق علاقاتها المتداخلة والمتشابكة ، فقد تظهر الحاجة إلى أمور أخرى يجب أخذها فى حساباتنا ، وذلك مثل : حدود العلاقة بين أطراف العملية التعليمية بعضهم البعض ، وحدود العلاقة بين أطراف العملية التعليمية ورجال السلطة ، والصراعات القائمة فى المجتمع، ونظام إدارة المدرسة ، وطبيعة التفاعل داخل وخارج حجرات الدراسة ، .... الخ .

ويعتمد تحديد عناصر المنهج فى الحالة الثانية على مدخلات ومخرجات العملية التعليمية. ولتوضيح ذلك نقول :

إن أحدث التصورات القائمة حاليا لترتيب عناصر المنهج ، هو ما يتم فى ضوء منهج تحليل النظم *

تتأثر عملية بناء المنهج بعوامل عدة متداخلة ومتشابكة ، لذا يعد المنهج منظومة فرعية لعديد من المنظومات الأكبر ، وذلك كما فى الشكل التالى :(١٢)



ويظهر الشكل السابق أن المنهج كنظام ، ليس معزولا ، إذ أنه يتشابك بعلاقات تبادلية مع أنظمة أخرى .

وعلى الجانب الآخر ، فإن مفهوم المنهج كنظام - حسب التعريفات التى سبق سردها لمفهوم المنهج الحديث - يشير إلى أن عناصر هذا النظام تكون على النحو التالى :

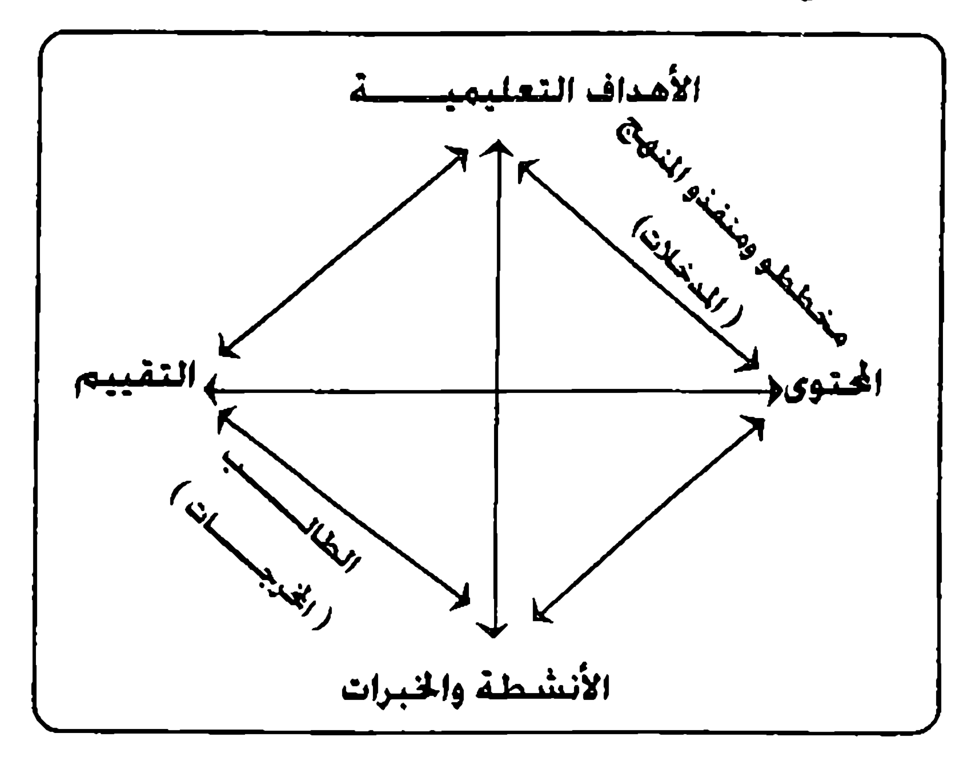
* أهداف المنهج .
* محتوى المنهج (المقررات الدراسية ، ومفاهيمها ، وطرق التفكير فيها)
* أساليب ووسائل تنظيم المحتوى فى صورة أنشطة وخبرات تعليمية تعلمية يمكن تطبيقها .
* التقييم (التقييم أثناء التنفيذ - التقييم النهائي) .

والعناصر الأربعة السابقة متداخلة ومتشابكة ، كما يبين ذلك الشكل التالى(١٤) :

(*) النظام هو ذلك الكل المتكامل ، المنظم والمركب ، الذى يربط بين عناصر وأجزاء (نظم فرعية) ذات خصائص معينة مع بعضها فى علاقات تبادلية مستمرة ، بالصورة التى لا يمكن بها عزل أحد هذه العناصر أو الأجزاء عن بعضها البعض ، مكونة فى مجموعها ذلك النظام الذى يوجه بدوره ضمن مجموعة من العلاقات التبادلية مع مجموعة أخرى من النظم المتصلة به ، والتى تكون مجتمعة ما يطلق عليه النظام الأشمل ، أو النظام الأوسع .

معنى ذلك ، أن النظام يتكون من أجزاء ذات علاقات ، أو ذات تعاملات فيما بينها ، لذا فإن دراسة أى جزء من أجزاء النظام لا يمكن أن تتم بشكل مستقل عن الأجزاء الأخرى .

فى ضوء ما سبق، فإن منهج تحليل النظم هو المنهج الذى عن طريقه يمكن تحليل مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفة التى تكون النظام الأشمل ، وذلك بهدف دراسة مدى الاتساق بينهما .



ويظهر الشكل السابق ما يلى :

١ - إن أهم مخرجات المنهج كنظام هو الطالب ، وذلك بعد إكسابه الأهداف التربوية المنشودة، وإن اهم مدخلات المنهج كنظام هى جهود المعلم وكفاياته، وذلك بعد حدوث التواصل بينه وبين الطلاب فى حجرة الدراسة .

٢ - أن المنهج كنظام : متحرك ومستمر ، إذ إن تحقيق الأهداف المرغوب فيها ، يتطلب الأستفادة القصوى من الإمكانات المتاحة من جهة ، وبذل أقصى جهد بأقل نسبة من الأخطاء من جهة أخرى ، مع الأخذ فى الاعتبار أنه قد يتم تعديل بعض الممارسات والأنشطة وفقا لمقتضيات الحال .

٣ - إن العنصر الإنسانى فى المنهج كنظام هو الأعم ، إذ إن الهدف من المنهج كنظام هو توجيه سلوك الإنسان بشكل يصبح فيه معاونًا للنظام التربوى فى تحقيق أهدافه ، وليس متناقضا معه أو محايدا .

٤ - إن المنهج كنظام يعتبر العلاقة بين عناصره علاقة عضوية ومتشابكة ، وتبادلية التأثير(١٥).

(٣)

أهمية المنهج التربوى

المنهج هو تفسير للفلسفة التربوية القائمة ، إذ إنه يعكس السياسة التى ترسمها الدولة ، كما أنه الميدان الذى من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة المنشودة ، لذا فهو بمثابة المجال الذى تتصارع فيه الآراء ، والحلبة التى تتضارب فيها الأفكار . وعليه ، لا نغالى إذا قلنا إن الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما ، وأن يعرف الاتجاهات السائدة فيه ، وذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها والمطبقة فى مدارس ذلك البلد .

وبعامة ، لا يحتد النقاش ، ولا يثار جدل حول أي موضوع من الموضوعات مهما كانت أهميته وخطورته ، مثلما يثار حول المنهج ، إذ يشتد الجدل حوله بين رجال التربية ، والمعنيين بشئون التعليم ، والمتخصصين فى المواد العلمية (الأكاديمية) ، فيما بينهم من جهة ، وبينهم وبين رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع من جهة أخرى ، وقلما يتفق هؤلاء وأولئك اتفاقا بينا على مواد المنهج ، ومحتوياته ومقرراته .

ولتوضيح أهمية المناهج التربوية ، أقول أنه كلما عانى أى بلد من البلاد من وهن أو ضعف فى موقع من المواقع ، فإن اللوم والتعنيف يوجهان مباشرة إلى واضعى المناهج ، وذلك بحجة أنهم لم يتداركوا الأمور التى أدت إلى ذلك الوهن عند وضعهم للمناهج .

بمعنى ، أنه كلما وجد فى بلد ما أن التعليم أصبح غير ملائم بسبب الظروف التى يمر بها ذلك البلد ، أو بسبب المرحلة التى يجتازها ، وأنه كلما كان هناك نقص فى الإنتاج ، أو ضعف فى التوجيه الخلقى والوطنى ، أو غير ذلك من الظواهر السلبية غير المرغوب فيها ، فإن اللوم كل اللوم ينصب فقط على المنهج ، وتفتح طاقات الجحيم على رءوس واضعى ذلك المنهج .

أيضا يوجه النقد، ويقع اللوم على المنهج وعلى واضعيه حتى بالنسبة لما يعانيه المجتمع خارج المدرسة من تفكك عام ، فكأنما هو المسئول الأوحد عن كل ما يصيب الأمة من خذلان ، وما يحل بالجيل من ضعف وضياع .

وكمحاولة لسد النقص الذى يظهر فى بعض جوانب النظام التعليمى ، واستجابة لتلك الانتقادات التى توجه للمنهج والتى تكال لواضعى المنهج ، وتلبية للحاجات الجديدة ، يبدأ التغيير فى المنهج ، أو التعديل فى بعض جوانبه ، حذفا أو زيادة أو دمجا . وأحيانا ، يتم تغيير المنهج تغييرا جذريا من أساسه ، بهدف التغلب على كل نواحى الضعف التى يمكن ملاحظتها فى المنهج القائم .

والآن : ما إمكانية تعديل المنهج أو تغييره كلية بما يتلاءم مع ما يحدث من تغييرات سريعة فى شتى المجالات والميادين ؟ وما السبيل لتحقيق ذلك ؟

تزداد المشكلات التربوية تعقيدا كل يوم عن السابق له ، وذلك بسبب تعقد الحياة ذاتها ، وتعدد مطالبها ، كما تتسم المشكلات التربوية بأنها سريعة التغيير ، لذا لا يمكن مراجعة المناهج المتبعة بكل دقة وموضوعية ، إلا عن طريق دراسة الكيان الاجتماعى الكلى الذى تنمو فيه

وترتبط به تلك المشكلات .

وعليه ؛ يجد من يقوم بعملية إصلاح المناهج نفسه ، وكأنه يقوم بمخاطرة بين الأدغال والأحراش ، أو كأنه يمشى على أرض رخوة ، أو كأنه يقف أمام رمال متحركة ، حيث يجد ذلك التضارب والتضاد فى الآراء بالنسبة لأي جانب من الجوانب يجب أن تبدأ فيه أولاً عملية الإصلاح .

ونظراً لصعوبة الوصول إلى اتفاق كلى ونهائى حول المنهج ، فإننا نجد أن السلطات التربوية المركزية - وبخاصة فى البلاد التى تأخذ بالنظام المركزى فى الإدارة التربوية - تعمد إلى وضع منهج موحد لجميع أبناء الأمة الواحدة وتفرضه على جميع الطلاب، وتستند فى ذلك إلى أن تشعب الآراء وتعدد وجهات النظر قد يكون السبب المباشر وراء ضياع الكثير من الجهد ، والمال ، والوقت قبل التمكن من الوصول إلى الحل النهائى الأفضل (١٦).

ولكن تركيز السلطات فى يد هيئة عليا تكون مسئولة مسئولية كاملة عن تخطيط المناهج ، يعنى أن هذه الهيئة لديها القدرة التامة على معرفة ما ينبغى أن يتضمنه المنهج ، وما يجب توجيه النشء إليه .

والسؤال : هل يمكن تحقيق ما تقدم بصورة جيدة اعتماداً فقط على كفاءة العاملين فى حقل تخطيط المناهج ؟

إن وضع مناهج جيدة ، تناسب العصر ، وتعكس آمال وطموحات الأمة ، يستوجب الموازنة بين التخطيط والتنفيذ . وعليه ، يجب أن يشترك فى تخطيط المناهج بعض المعلمين ممن سيقومون بتدريس هذه المناهج ، وبعض الموجهين ممن سيقومون بالإشراف على المناهج عند تدريسها ، وبعض الطلاب ممن سيقومون بدراستها .

ومن ناحية أخرى ، يجب ألا يقتصر عمل اللجان المسئولة عن وضع المناهج على مجرد تخطيطها ، وإنما يجب أن يتحمل العاملون فى تلك اللجان بعض مسئوليات التنفيذ ومتطلباته ، وذلك عن طريق نزولهم للميدان العملى فى المدارس لمتابعة تدريس وتعليم المناهج التى يتم تخطيطها .

وجدير بالذكر أنه رغم الانتقادات الكثيرة التى قد توجه للنظام المركزى فى تخطيط المناهج ، فإن إحدى مزاياه الرئيسية التى لا يمكن إغفالها تتمثل فى خلاصة ما ذهبنا إليه من قبل بالنسبة لأهمية المنهج ودوره فى توجيه الجيل وتربيته ، إذ لا يعتبر المنهج المدرسى من أهم موضوعات التربية فقط ، بل هو لب التربية وأساسها ، فهو الوسيلة التى نستخدمها لتحقيق الأهداف التربوية والقومية التى ينبغى تحقيقها ، وهو الطريق لإعداد الأجيال القادمة التى تعتبر عدة الوطن ، وهو السبيل إلى مستقبل أسعد ، وعالم أفضل يسوده : الحب ، والثقة ، والطمأنينة، والسلام ، والأمن ، والرخاء ، والرفاهية .

ويعنى تخطيط أي منهج تحديد نوع الثقافة السائدة فى المجتمع، كما أنه يعكس مدى عمق واتساع هذه الثقافة ، وهذا ليس بالأمر السهل اليسير لأن المجتمعات فى تطوير مستمر وتغيير دائم ، لذا يجب أن يراعى عند تخطيط المنهج أن يكون مرنا ليساير التطور والتغير ،

وليتماشى مع مطالب الحياة .

وفى المقابل ، فإن المنهج وتخطيطه ليسا بنهاية المطاف ، وذلك لأن الطريقة التى ينفذ بها المنهج ، والأسلوب الذى تعالج به موضوعاته ، لهما أثرهما الواضح فى مدى نجاح المنهج ، فقد تكون الطريقة فجة عقيمة تصرف التلاميذ عن مواصلة التعليم أو تكون السبب المباشر لكراهية العلم فى حد ذاته، وقد تكون مشوقة تدفعهم إلى المزيد من الدراسة والبحث ، والتعمق فيهما ، والاستزادة منهما (١٧).

ونظرا لاختلاف وجهات النظر حول نوع الخبرات التى ينبغى تقديمها فى المدرسة ، وحول القواعد التى يجب استخدامها لاختيار محتوى المنهج ، فإن دراسة المنهج كموضوع تربوى أساسى أصبح أمرا ضرورياً لا مفر منه لكل من يعنى أو يهتم بالمسائل التربوية ، سواء أكان مخططا أم منفذاً .

ومن ناحية أخرى ، أصبح موضوع " المناهج " كمادة أساسية فى معاهد وكليات إعداد المعلمين واسع الانتشار ، كما أن البحوث العلمية والمجالات المتخصصة لموضوع المناهج تزداد يوما بعد يوم.

ويتناول موضوع المناهج وصف المنهج الدراسى بشكل عام ، بما فى ذلك اختيار وتنظيم ووضع الموضوعات بصورة متدرجة فى مكانها المناسب ، كما أنه يتناول تقسيمات ، وأنواع ، وإدارة المناهج .

باختصار ، يمكن القول أن موضوع المنهج التربوى يهيئ الخبرات اللازمة لنماء التلاميذ ، وتكوين شخصياتهم من جميع جوانبها ، وذلك فى ضوء السياسة التربوية والتعليمية المعمول بها.



القسم الثانى

نحو بناء المنهج التربوى المعاصر

(٤) الأصول التربوية لبناء المنهج المعاصر :

* المحتوى .
* المجتمع .
* المتعلم

(٥) دور المدرسة في تحقيق المنهج التربوي المعاصر .

تمهـــيد :

إن عدد سكان العالم خلال السنوات العشرين القادمة ، سوف يصل ما بين ستة إلى سبعة بلايين نسمة ، ورغم أن الغالبية من سكان العالم سوف تعيش فى فقر مدقع ، وسوف تعانى من سوء التغذية والمسكن والملبس وسوء الصحة ، إلا أن (كل سكان العالم) سوف يشتركون فى الضرورات الأساسية اللازمة للحياة ، والتى تتمثل فى الاعتزاز بأوطاننا ، وفى التصارع مع مشكلات واحدة أو متشابهة ، وفى أداء الواجب المهيمن وهو بقاء الإنسانية ، وفى خلق ظروف مواتية للسلام والحرية والعدالة للناس فى كل مكان .

إن أهم الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم فى السنوات القادمة سوف تتمثل فى الآتى (١)

* عالم تتطور فيه المواصلات ووسائل الاتصال بسرعة كبيرة عما هو عليه الحال الآن .
* عالم يتزايد الطلب فيه على مصادر جديدة للطاقة .
* عالم يتزايد فيه الاعتماد المتبادل بين الأفراد من جهة ، وبين الدول من جهة أخرى .
* عالم تنتشر فيه المشكلات وعدم المساواة بسبب الفوارق المذهلة والمخيفة الموجودة حاليا بين الأفراد من ناحية ، وبين الدول من ناحية أخرى .
* عالم به المزيد من الدول والقوى والتحالفات الجديدة ، التى تجتهد ليكون لها دورها وفعالياتها فى ظل النظام العالمى الجديد الذى تحاول أن تسيطر عليه قوة واحدة.
* عالم فيه الكثير من أوجه الخلاف والقليل من أوجه الشبه .
* عالم تنتشر فيه الصراعات ، ويزداد تهديد بقاء الإنسان ، بسبب الحرب النووية ، والبيولوجية ، والكيماوية التى قد تنشب بين يوم وليلة .
* عالم تتزايد فيه أهمية التخطيط ، وتتعاظم قوة المنظمات الدولية (البنك الدولى - بعثات الأمم المتحدة الأقتصادية - بنك التنمية الأسيوى ..) .
* عالم تتزايد فيه الأشكال المختلفة لوسائل وأساليب المرح ، ويبتكر فيه المزيد من مظاهر الجمال والترفيه .

وباختصار ، يعيش العالم الآن وقتا عصيبا ، وذلك لأن القيم والمعايير القديمة تتآكل قبل أن تظهر قيم ومعايير جديدة لتحل محلها ، لذا تسود التوترات والصراعات فى أجزاء كثيرة من الأرض . وفى المقابل ، يعيش العالم فترة اختراعات خيالية ليست بالتأكيد إلا تمهيدا لما سيأتى، وذلك لأن طاقات العلم لا تقف أمام وجهها أية حدود .

ولكى يواكب المنهج الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم فى السنوات القادمة ، ينبغى أن يتميز المنهج بالمعاصرة . ويتطلب تحقيق ذلك أن تكون منطلقاتنا التى ينبغى أن يرتكز عليها بناء المنهج التربوى المعاصر على النحو التالى :

١ - غالبا ما يكتسب الفرد من خلال عملية تعليمه : طرق وأساليب معيشته ، ومعتقداته ،

والمستوى الاقتصادى ، والاجتماعى الذى سيتبوأه بعد استكمال دراسته. لذا ، فإن التعليم بمعناه الواسع ، يشير إلى العملية الكاملة للتطور الاجتماعى . وعليه ، فإن المنهج المدرسى - انطلاقا من فكرة مفادها أن المجتمع المدرسى يسهم بنصيب وافر فى عملية التطوير الاجتماعى - لابد وأن يجد اتجاهه العام (فى علاقته بالمجتمع) فى السياق الواسع لهذا التطور .

٢ - إن أى نظام اجتماعى لابد وأن تظهر بصماته واضحة جلية فى نظامه التربوى، وذلك لأن المدرسة شأنها شأن مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، لابد وأن تعكس بعض أو كل ما يسود المجتمع من أفكار ومعتقدات .

فى ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن النظام التربوى لأية دولة لا يمكن فهم أبعاده المختلفة إلا من خلال تنوع علاقاته ، واتصالاته بالنظام الاجتماعى .

٣ - إن أى تغيير اجتماعى مهما كان ضئيلا فى قيمته، بطيئاً فى خطواته ، سوف يؤثر بلاشك على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان التغيير الاجتماعى عميقا وجذريا ، فلسوف يكون صداه مؤثرا للغاية على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

٤ - إذا أخذنا فى الاعتبار أن المجتمع يتألف من عناصر اجتماعية مختلفة ، بعضها قديم ، وبعضها جديد ، فيمكننا أن نتصور أن هذه العناصر قد تتعايش سويا بطريقة سلمية ، وقد تتصارع وتتناحر فيما بينها من أجل البقاء .

لذا ، ينبغى فرز وغربلة هذه العناصر ، سواء أكانت قديمة أم جديدة ، لتأخذ المدرسة منها الثمين وتهمل الغث ، وبذا تكون المدرسة بمثابة مخزن ضخم للأفكار ، والمثاليات ، والمهارات الجديدة .

٥ - يعتبر المنهج مرآة يعكس للمجتمع ما يعتقده الناس ، وما يشعرون به ، وما يفكرون فيه، وما يمارسونه من أعمال ، وما يكتسبونه من خبرات شاملة (اجتماعية ، اقتصادية، سياسية ، .....) لأن المنهج ينبثق أساسا من الجذور الثقافية للمجتمع . وعليه ، فإن قيمة الأهداف التربوية تكمن فى أنها مستمدة من الثقافة .

٦ - يمكن النظر إلى الثقافة على أنها :

(أ) هى كل ما تقوم عليه التربية من عوامل ومقومات .

(ب) هى جميع سبل الحياة وسلوك الأفراد التى يواجهون بها مشكلاتهم اليومية .

(ج) هى مجموع المثاليات ، والأفكار ، وطرق التفكير ، والمهارات والاتجاهات ، وجميع أوجه البيئة .

(د) هى ذلك الكل المنظم المتكامل ، الذى تستخدمه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائهم (عبر المشاركة فى الأعراف والتقاليد) الذين سيصبحون أعضاء فى مجتمعهم.

وعليه ، لا تشمل الثقافة العلوم والأديان والفلسفات فقط ، بل تشمل أيضا مستحدثات العصر من التكنولوجيا ، والطرق السياسية ، وحتى العادات اليومية .

تأسيسا على ما تقدم ، فإن كل تغير فى أى جانب من جوانب الثقافة لابد وأن يكون له تأثيراته المباشرة على المنهج ، ويكون ذلك بمثابة دعوة ملحة للمسئولين على جميع المستويات ، وفى جميع المجالات (تربوية ، وغير تربوية) ، لتغيير المنهج القديم ، والشروع فى وضع منهج جديد يتناسب والتغيرات التى حدثت فى تلك الثقافة .

٧ - تسهم المتغيرات الثقافية المستوردة من ثقافات أخرى فى تمزيق الثقافة القومية ، وبخاصة إذا كانت هذه المتغيرات ذات علاقة وتأثير مباشرين بالتركيب الأساسى لمجتمع ما ، كتغيير طرق كسب المعيشة ، أو إيجاد طرق جديدة لتنمية الطاقة .

٨ - إن مختلف أنواع النشاطات ، سواء أكانت تكنولوجية ، أم اقتصادية ، أم اجتماعية ، أم سياسية ، أم علمية ، أم فنية ، أم دينية ، أم تعليمية ، تتداخل سويا بوشائج نسب متينة قوية الأساس . كما أنها تؤثر بعضها فى بعض خلال عملية أى تطور اجتماعى ، لذا ينظر للمجتمع كوحدة واحدة متكاملة متماسكة ، وليس مجرد مجموع عددى من الميول والأهواء.

فى ضوء ما سبق ذكره ، يترتب على التغيرات التى تطرأ على المجتمع تغيرات مناظرة فى مفاهيم الجماعة ، وفى نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسئولياتهم وقيمهم ، فيضطر المسئولون عن المناهج إلى إعادة بنائها ، وتنظيمها من جديد على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الجديدة ، لتساير الواقع الاجتماعى من جهة ، وحتى لا تتهم بالتخلف من جهة أخرى ، وبخاصة أن المنهج يلعب دور المترجم لما يحدث فى المجتمع.(٢)

(٤)

الأصول التربوية لبناء المنهج المعاصر

وبعد أن حددنا المنطلقات التى ينبغى أن يرتكز عليها بناء المنهج التربوى لكى يواكب ظروف العصر ، وما يفرضه علينا من تحديات ، يكون من المهم طرح السؤال التالى :

ما الأصول التربوية التى ينبغى أن يقوم عليها بناء المنهج المعاصر ؟

إذا نظرنا إلى المنهج كعمل إنشائى له تصميم هندسى ، فإن هذا العمل يستلزم أن يقوم على أسس قوية ، ومحددة، ويتم حسابها بدقة .

وإذا نظرنا إلى المنهج كمنظومة لها مدخلاتها ومخرجاتها بحيث تؤثر وتتأثر ببقية المنظومات الأخرى ، فإن هذه المنظومة لن تقوم دون وجود أسس واضحة وثابتة لعناصرها المتداخلة والمتشابكة.

وبعامة ، المنهج عمل من الأعمال التى ينبغى أن يخطط له المشاركون فى صياغته ، ليتبلور هذا التخطيط فى شكل مجموعة من الموضوعات المعرفية العلمية ، سواء أكانت نظرية أم تطبيقية . ويطلق على مضمون هذه الموضوعات لفظة **المحتوى** ، على أن يراعى فى اختيار المحتوى البعدين المهمين التاليين :

(١) المجتمع :

حيث إن المنهج يتم تعليمه فى المدرسة ، وهى تمثل إحدى مؤسسات المجتمع ، لذا ينبغى أن تتداخل أطر عمل المدرسة فى تناغم وتوافق مع هذه المؤسسات وفق الفلسفة السائدة فى المجتمع، وبالتالى ينبغى عند تحديد مفهوم المنهج واختيار موضوعاته وتصميمه وتنظيمه مراعاة الأساس الاجتماعى ، الذى يؤكد على وجود المدرسة كأحد مؤسسات المجتمع .

(٢) المتعلم :

حيث إن المنهج يتم تقديمه للمتعلم ، الذى يمثل مساحة عريضة من اهتمامات التربية والتعليم النظاميين ، لذا يكون من المهم مراعاة توافق المتعلم النفسى بالنسبة لما يتعلمه . وبالتالى ، ينبغى لواضعى المنهج أخذ ميول وحاجات واهتمامات واستعدادات وقدرات المتعلم .. الخ ، فى حساباتهم عند اختيار الموضوعات التى يدرسها ، بشرط أن يواكب هذا البعد النفسى أن تحقق الموضوعات ذاتها ما يساعد المتعلم ليكون إنساناً فاعلاً ومتفاعلا ، يستطيع أن : يحافظ على بقائه ، ويختار ما يؤهله لتحقيق طموحاته وتطلعاته المهنية والوظيفية المستقبلية ، ويكتسب مقومات التفاعل الإنسانى الصحيح المنشود ، مثل : التفكير ، الأخلاق ، الانتماء ، القيم ، التعاون ، التواصل ، ... إلخ ، مسترشداً فى ذلك بخبراته الشخصية وبالخبرات الأخرى للآخرين .

فى ضوء ما تقدم ، يمكن تحديد الأصول التربوية التى يقوم عليها بناء المنهج فى الآتى :

(أ) المحتوى ، وما يتضمنه من جانبين متلازمين متكاملين ، هما : الجانب المعرفى

النظرى ، والجانب التطبيقى التقنى .

(ب) المجتمع بمؤسساته المختلفة ، ووفق الفلسفة السائدة فيه ، وتبعا لخبرات الأفراد الذين يعيشون فيه .

(ج) المتعلم ، بشرط أن يراعى البعد النفسى له ، كذا البعد الخاص بالمهارات التى ينبغى أن يكتسبها بعد تعلم الموضوعات التى يتضمنها المنهج .

وفيما يلى توضيح تفصيلى للأسس الثلاث التى سبق تحديدها :

أولاً : المحتوى :

ويقوم هذا الأساس على البعدين التاليين :

(١) الجانب المعرفي النظري :

ويتضمن هذا الجانب العلوم بشتى صنوفها ، سواء أكانت بحتة ، مثل : الرياضيات والفيزياء والكيمياء ... الخ ، أم كانت نظرية ، مثل : الأدب والشعر والتاريخ والاجتماع .. الخ

وحيث إننا نعيش فى عصر التدفق العلمى (المعلوماتية) ، بحيث أصبح من الصعب إغفال الجديد - فى شتى ألوان المعرفة - الذى يظهر ليل نهار ، لارتباطه الوثيق بالأمور الحياتية فى شتى مجالاتها : الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والزراعية والتجارية والطبية .. إلخ ، لذا ينبغى عدم تجميع الحقائق العلمية الأكاديمية فى تعميمات ومبادئ وقوانين ، بحجة أن ذلك يساعد المتعلمين على دراستها ، وبالتالى فإنهم ينتفعون بها فى مواجهة مشكلات ومواقف الحياة، وإنما يجب أن يتم الانتقاء على أساس تحديد هياكل المواد المختلفة ، وذلك باختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى التى تدخل فى بناء الهيكل الأساسى لكل مادة ، ثم تقديم هذه الموضوعات أو القضايا بطريقة تظهر ما بينها من صلات ، مما يساعد المتعلم على اكتساب نظرة شاملة لما يدرسه .

إن اختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى لا يقلل من شأن التعميمات والمبادئ والقوانين ، وإنما يركز فقط على المهم منها ، ويؤكد فى الوقت ذاته على أهمية ترابطها وتماسكها، وعلى ضرورة تقديمها فى الوقت المناسب وفى إطار يتناسب وأهميتها .

وحتى يمكن إظهار الصلات القوية بين الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى التى تدخل فى هيكلة المواد الدراسية ، ينبغى الربط المنظم بين هذه المواد دون محاولة إزالة الحواجز الفاصلة بينها .

ويتطلب تحقيق ما تقدم ، اتفاق المعلمين سلفا على تحديد عدد من الموضوعات أو القضايا التى يمكن تدريسها خلال العام الدراسى ، على أن يقوم كل معلم بتدريس الموضوع المحدد له من زاويته الخاصة ، وذلك فى نطاق الخطة العامة المعمول بها فى المدرسة .

وجدير بالذكر أن اختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى ينبغى أن يكون وفق معيار الحداثة والنفعية ، إذ من غير المعقول أن يقوم الأساس الأكاديمى للمنهج على موضوعات

قديمة ومستهلكة باتت لا تناسب لغة العصر ، مما يجعل المتعلمون يشعرون بأنهم يعيشون فى عصر يتسم بالتخلف العلمى ، لأن العالم من حولهم يسبقهم فى هذا المجال بعشرات السنين .

أيضا ، من غير المقبول فى عصر الانفجار المعرفى الوظيفى ، أن لا تسهم موضوعات المنهج فى إرشاد المتعلمين إلى أنسب الطرق لاختيار النشاطات الترويحية والترفيهية المناسبة التى تحقق التوافق النفسى بين بعضهم البعض وبينهم وبين الآخرين ، وأن لا تساعد المتعلمين على اجتياز المواقف الصعبة وحل المشكلات التى تقابلهم سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها .

وبعامة ، عند تحديد موضوعات الجانب المعرفى للمنهج ، ينبغى أن لا يكون الهدف من دراسة أية مادة علمية قاصرا على إتقان المعلومات والحقائق المتضمنة بها كهدف فى حد ذاته ، وإنما بجانب ذلك تكون ذات فائدة عملية للمتعلمين فى حياتهم الخاصة كما أوضحنا من قبل ، وأن تتوافق وتتناسب مع أساس نمو وميول واهتمامات وحاجات ورغبات المتعلمين ، مع النظر بعين الاعتبار للفروق الفردية بينهم .

تأسيسا على ما تقدم ، ينبغى من خلال الموضوعات العلمية التى يتم اختيارها كأساس معرفى للمنهج ، توفير الفرص التالية للمتعلمين :

* تنويع مواقف التعليم بما يتناسب مع المواقف الحياتية والمعيشية داخل وخارج المدرسة .
* الممارسة العملية والتطبيق الميدانى داخل وخارج المدرسة .
* المرور بخبرات علمية مباشرة أو غير مباشرة .

إن الإساس المعرفى بما يتضمنه من موضوعات علمية لا ينبغى أن يكون هو المستهدف لذاته فقط ، وإنما بجانب ذلك يجب أن يكون الوسيلة الفعالة التى تساعد المتعلمين على التدرج فى المجالات الآتية :

* التوافق بين المتعلم وبين الظروف التى يعيشها ويواجهها فى أسرته ، ومع جيرانه وبيئته المحلية والعامة .
* ممارسة المتعلم لأوجه نشاط متنوعة فى ضوء ما يدرسه ، تساعده على تنميه قدراته ومهاراته وعاداته واتجاهاته فى الاتجاه الإيجابى المنتج ، كما تسهم فى إكسابه جميع المقومات اللازمة للنجاح فى الحياة .
* تنمية ميل المتعلم إلى القراءة والاطلاع، وكذا البحث واتباع الأسلوب العلمى فى التفكير. أيضا ، تنمية إقباله على الإبداع والابتكار والاستمرار فى التعلم والثقة فى النفس .
* إشباع حاجات المتعلم المهمة ، وإقباله على مواجهة المشكلات والصعوبات التى قد تفرض عليه ، فيحاول تذليلها بقدر استطاعته مسترشداً فى ذلك بما تعلمه .
* إتاحة الفرصة لقضاء أوقات فراغ المتعلم فى كل مفيد ونافع له ، وذلك مثل : القراءة والملاحظة ، وإجراء التجارب ، والقيام بجولات لجمع المعلومات ، وعمل الرسوم ،

وجمع الإحصاءات ، وجمع العينات أو عملها ، والتمتع بجمال الطبيعة ، وغير ذلك مما يتناسب ومستوى نمو كل متعلم .

وجدير بالذكر أنه قد يتم تحديد المحتوى المعرفى لبعض المناهج من أجل ترتيب الأمور التعليمية والنشاطية فى سياق خاص بها ، ثم تعطى هذه المناهج ليدرسها المتعلمون بأنفسهم، حيث يقتصر دور المعلم على توجيههم طبقا للتعليمات الموضوعة من قبل لجنة المؤلفين ، وتترك الحرية للمدرس فقط ، فى عدم التقيد ببعض التفصيلات التى لا تمس بنية المنهج .

وقد يوجه النقد للطريقة السابقة ، لسببين مهمين ، هما :

* إن وضع تصميم أى منهج ليتم تقديمه لمجموعات غير متجانسة من التلاميذ ، من حيث: القدرات ، والدوافع ، والقيم ، والخلفيات الثقافية والاجتماعية ، لهو عملية معقدة ، وغاية فى الصعوبة . لذا ، يضطر واضع المنهج إلى بناء المنهج على أساس أنه يخاطب فئة التلاميذ متوسطين المستوى . وبالطبع ، لن يستطيع تحقيق ما تقدم إلا المعلم وحده ، لأنه هو فقط الذى يعرف إمكانات وقدرات من يقوم بتعليمهم معرفة جيدة .

* قد لا يوجد المدرس المدرب تدريبا خاصا كى يتبع ويطبق التفاصيل الدقيقة الموضوعة من قبل لجنة المؤلفين . ومن ناحية أخرى ، إذا توفر المدرس الكفء الذى يستطيع أن يعى ويفهم تلك التفاصيل من جهة ، وأن يطبقها من جهة أخرى ، فإنه قد يجد تضاربا واضحا بين ما يعتقده ، ويؤمن به شخصيا ، وبين تلك التفاصيل ، وهذا يكون من عوامل الحد من استقلالية المدرس فى هذا السياق .

ويشير الواقع الفعلى إلى أن المعلمين من ذوى الخبرة العالية ، يكون لهم أسلوبهم المميز فى التدريس ، على أساس ما يرونه مناسبا . وعليه ، فإنهم لا يلتزمون تماما بالتعليمات الدقيقة الموضوعة من قبل لجنة مؤلفى المناهج .

وقد يترتب على عدم تقيد المعلم ببعض التفصيلات التى لا تمس محتوى المنهج ، بناء مناهج جديدة تجعل المعلمين أكثر حرية من ذى قبل ، إذ تحررهم من تلك التفاصيل التى تطمس شخصياتهم التعليمية فتقتل مبادراتهم الفردية . وبالتالى ، يكون للمعلم اليد الطولى ، فيملك زمام المبادرة فى التدريس تبعا لمقتضيات الموقف التعليمى ، وذلك يجعل من التدريس فنا راقيا قائماً بذاته ، لأن المعلم سوف يسعى جاهداً ليبدع ، وليبتكر كل جديد ومؤثر أثناء أدائه لعمله .

وجدير بالذكر ، أن المتحمسين ممن يرون أهمية إشراك المعلمين بدرجة كبيرة فى بناء المنهج، وصل تطرف بعضهم إلى إلقاء مسئولية بناء المنهج بالكامل على عاتق المعلمين . ويستندون فى ذلك إلى أن وضع المنهج وإعداده من قبل الهيئات التربوية المختصة يسئ إلى كل من المعلم والمتعلم لأن الفائدة المتوخاة يصبح مفعولها عكسيا .

وعليه ، يرى هؤلاء المتطرفون أفضلية إعطاء مهمة تحضير الوسائل والمواد التعليمية إلى مراكز أبحاث أو دور نشر كى تسهم فى نشر الأبحاث ، والنشرات ،و الكتيبات ، والوسائل التعليمية عوضا عن وضع منهج مصمم ومدروس من أجل استعماله فى الصف . وبعد ذلك ،

تترك الحرية كاملة للمعلم كي يحضر المنهج من بين تلك المجموعات الضخمة من الأبحاث، والكتيبات ، والمنشورات ، والوسائل التعليمية .

وبذا ، فإن أي منهج من المناهج لأي صف من الصفوف يكون له مصادره المتنوعة التي يؤخذ منها ، وذلك بدلا من الاعتماد على مصدر منهجي واحد .

والسؤال : كيف يتم اختيار المحتوى المعرفى للمنهج التربوى ؟

يتألف المحتوى العام للمنهج من المعرفة المتراكمة عبر الأجيال ، ومن المعلومات والتراث الفنى ، مع الأخذ فى الاعتبار أن (محتوى المنهج) لا يدل فقط على الأجزاء المنظمة فى طريقة منهاجية لصنع المواد المختلفة ، وإنما يدل أيضا على الوقائع والظواهر التى تحدث عبر حدود المواد المدرسية المختلفة. فمثلا ، يمكن أن يتضمن المنهج موضوعات ، مثل : أثر الزيادة فى معدلات النمو السكانى على المستوى الاقتصادى ، وذلك عن طريق الربط بين مشكلة زيادة السكان كمشكلة اجتماعية ، وبين انخفاض المستوى الاقتصادى كمشكلة اقتصادية .

وينبغى التنويه إلى أنه لابد من إصدار القرارات الخاصة بمحتوى البرنامج التعليمى ، وذلك خلال عملية تطوير المنهج .

ولكن : ما المبادئ التى يجب أن يسترشد بها من يقوم بتطوير المنهج ليصل إلى القرار المناسب ؟

هنا ، يجدر الإشارة إلى أن المنهج الموضوع ، إما أن يكون منهجا لمواد تعليمية منظمة حيث تعتبر هذه المواد منطلقا ، ومعيارا نظاميا لاختيار ما يناسب التلميذ ، أو يكون منهجا يقوم تبعاً لترتيبات محددة ، حيث يوجه جل الاهتمام إلى أكثر العناصر أهمية للتنظيم .

وبعامة ، عند اختيار المحتوى المعرفى للمنهج التربوى ، يمكن اتباع أحد المداخل التالية:

١ - بنية النظام المدرسي :

يبين "سكواب Schawb " (١٩٦٤) أن هذا المدخل يغطى ثلاث نواح تتداخل بعضها مع بعض ، رغم اختلافها ، وهى على النحو التالى :(٣)

(أ) يتم تنظيم المعارف المتراكمة عبر الزمن (تبعاً للأنظمة) بطريقة مميزة وضعت من أجل ميادين البحث والاستكشاف المختلفة .

وعليه ، فإن البيولوجيين يدرسون بنية الخلية مثلاً ، بينما تدرس بنية الذرة من قبل الفيزيائيين .

(ب) تستعمل مجموعة المفاهيم الرئيسية لوصف مختلف الظواهر من خلال الأطر النظامية لها . لذا ، تشكل وتصاغ المعرفة (التى تراكمت فى النظام) فى عبارات من ضمن تلك المفاهيم . فمثلاً ، تشكل وتصاغ المعرفة الخاصة ببنية الذرة فى عبارات من المفاهيم الخاصة بالجسيمات والحركات الموجية ، حيث تكون هذه المفاهيم الحيوية سائدة فى العلوم الطبيعية ، وفى كثير من المواد العلمية الأخرى .

(ج) تستعمل الطرق والقواعد الرئيسية ضمن إطار النظام من أجل إثراء الشاهد أو

الدليل . ورغم أن كل نظام فى جوهره يهدف إلى الحصول على نوع معين من المعرفة، فإن هذا النظام يتميز عن بقية الأنظمة الأخرى فى أنه يستخدم طرقاً منظمة ومعايير مختلفة ضمن ما يراه مناسباً من أجل التحقق من صحة هذه المعرفة.

ويرى "سكواب" أنه يتوجب على مطور المنهج أن يضع أصبعه على العناصر الأساسية للنظام ، ثم يختار المحتوى المناسب لهذه العناصر .

وبعامة ، فإن أفكار " سكواب " كانت من الأهمية ، بحيث ترتب عليها إجراء محاولات نظامية عديدة لمختلف أنواع تنظيمات المناهج ؛ للتأكد من مدى تحقق ووجود العناصر الأساسية فى تلك التنظيمات.

٢ - المسائل والمفاهيم الأساسية :

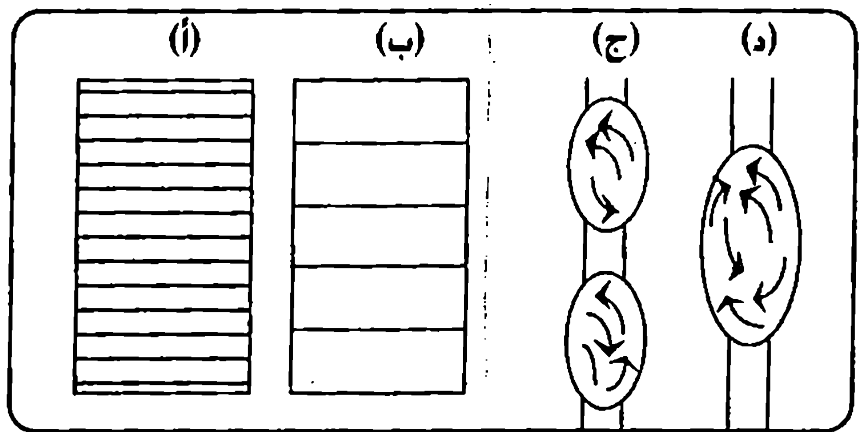
إن أفكار "سكواب " أسهمت فى تحديد الوصف اللازم لبنية عناصر أى نظام من الأنظمة، وذلك لأن بنية العناصر كما عرفها "سكواب " تشرح بالتفصيل أبعاد المعرفة فى نظام معين .

ولكن ، يصعب تحقيق ما تقدم فى كثير من الأنظمة ، وبخاصة فى الفنون ، وذلك لأن هناك بعض الأفكار ، التى لها أهمية أكثر من بقية الأفكار الأخرى ، لذا تسلط الأضواء على الأفكار الأهم .

وبعامة ، بقدر إعطاء الأهمية الكافية لبعض المسائل ، بقدر استعمال هذه المسائل كأفكار يمكن الاسترشاد بها فى شرح معنى المعرفة فى إطار النظام . وفى بعض الأنظمة ، يصبح من المستحيل الدلالة على شىء أهم من المسائل الأساسية .

٣ - طريقة القدوة أو المثال :

يمكن توضيح المقصود بطريقة القدوة أو المثال عن طريق الأشكال التالية :



يمثل الشكل (أ) التقدم المخطط فى مادة من المواد ، حيث تعالج بسطحية عدد كبير من العناوين ، والمفاهيم الأساسية ، ويحمل هذا المخطط التلميذ بأعباء كبيرة من الحقائق والأفكار المنعزلة والمختلفة . كما أن هذا المخطط يجعل التلميذ غير قادر على التمييز بين ما هو مهم ، وما هو غير مهم .

ويمثل الشكل (ب) التقدم المخطط فى مادة من المواد ، حيث تكون العناوين والمفاهيم الأساسية هنا أقل من نظائرها فى الشكل (أ). وعليه ، يتعلم التلميذ فى هذه الحالة حقائق أقل، بفهم وتمعن أكثر ، مع مراعاة أنه لا يوجد أى تركيز خاص على عناوين بعينها تبعا لأهميتها .

فى الشكل (ج) ، يوجد تركيز بدرجة ما على عناوين ومفاهيم بعينها تبعا لأهميتها ، لذا فإن هذه الطريقة جيدة ، لأنها تساعد فى وضع وصياغة مرتكزات ذات معنى لعناوين عديدة، حيث يتوخى أن تعطى نتائج إيجابية ذات مغزى فى ميدان التربية والتعليم .

يمثل الشكل (د) اختيار محتوى واحد ، لذا فإنه يؤلف المثل الأفضل لدراسة ظاهرة ما ، وهكذا يمكن أن يطلق عليه اسم طريقة القدوة أو المثال . وتظهر أهمية هذه الطريقة فى أنه من خلال مثال ما فى أى مادة من المواد ، يمكن تغطية عدة مواضيع ، فيستطيع التلاميذ استيعاب هذه المواضيع بسهولة ويسر ، وبذلك يصبح التلاميذ قادرين على دراسة المواضيع الأساسية ذات الفائدة ، عوضا عن خلاصات يصعب تصورها وإدراكها .

٤ - المعيار النفعي لاختيار المحتوي :

رغم أهمية ارتكاز اختيار المحتوى على أساس إحدى الطرق الثلاث السابقة ، فإنه من الضرورى أيضا استعمال معيار عملى يعتبر مكملا ومتمما لاختيار ذلك المحتوى . ويقوم المعيار النفعى لاختيار المحتوى على الأسس التالية :

* التأكيد على اختيار مبادئ المحتوى ، بطريقة تجعل من ذلك الاختيار ، القاعدة لتعليم أفضل ، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها .
* إعطاء الأفضلية - عند الاختيار - لعناوين ومواضيع تتسم بالمعاصرة من جهة ، وتكون ذات علاقة عضوية بالمجتمع من جهة أخرى .
* تضمين المنهج بعض الموضوعات التى تدور حول التراث الثقافى للمجتمع .
* بعض العناوين والمواضيع ذات العلاقة المباشرة بنشاطات التلاميذ المختلفة داخل الصف وخارجه ، والتى تكون بمثابة الحافز الموجه لسلوك التلاميذ .

٥ - محتوي الأهداف :

إن أفضل نموذج يمكنه أن يمثل تخطيط برنامج ما هو ما يمكن تسميته بمحتوى الأهداف. ويتكون هذا المحتوى من بعدين ، حيث يحتوى البعد الأول على قائمة من السلوك المرغوب فيه ، فى حين يتضمن البعد الثانى محتوى عناصر البرنامج . هذا ، وتكون لائحة الأهداف لمطور المنهج بمثابة المرشد ، وتساعده فى التركيز على تحضير أنواع بعينها من المواد التعليمية .

وجدير بالذكر ، أنه يجب التفريق بين الأدوار التى يلعبها محتوى الأهداف فى منهج منسق ومدروس ، وبين الأدوار التى يلعبها محتوى الأهداف فى منهج لا يقوم على أساس التخطيط العلمى الدقيق .

ففى المنهج المنسق المدروس ، تؤلف الأهداف نتائج قيمة مرغوب فيها ، يمكن التوصل

إليها عن طريق الإبداع والاكتشاف ، بحيث يمكن للتلاميذ الذين يستعملون المنهج اتباع طرق بعينها أثناء القيام بنشاطاتهم التعليمية فى المنهج المذكور . وعلى العكس من ذلك ، فى المنهج غير القائم على التخطيط ، يكون محتوى الأهداف اجتهادياً حيث يرتكز على ما يختاره المعلم من أهداف يعتقد أنها تتناسب وحاجات التلاميذ . لهذا ، فإن الخبرات الصفية التى يركن إليها المعلم هى التى تؤلف محتوى الأهداف فقط .(٤)

(٢) الجانب التطبيقى التقنى :

تحدثنا فى الجانب المعرفى النظرى عن الموضوعات التى ينبغى تقديمها للمتعلمين على أساس أنها تساعدهم على مواجهة التحديات التى تصادفهم فى مجتمع دائب التغيير ، وفى عصر يفرز كل يوم الجديد والحديث من الأفكار العلمية . وحيث أنه من الصعب فى وقتنا هذا ، فصل النظرية عن تطبيقاتها العملية ، لذا يكون من المهم أن يتضمن محتوى المنهج الجانب التطبيقى التقنى ، كى يتكامل محتوى المنهج من الناحيتين : النظرية والعملية معا ، ولكى يكتسب المتعلمون مهارات التعامل مع التكنولوجيا .

وفى هذا الصدد ، نقول :(٥)

إن العلم والتكنولوجيا لهما تأثيرهما المباشر على شتى جوانب الثقافة . فمثلا ، تتمثل أهم النتائج التى ظهرت على أنقاض الأعمال القديمة ، والتى حدثت بفعل الاختراعات والاكتشافات فى الآتى :

* تقريب المسافات بين البلدان بفعل وسائل النقل الجديدة .
* الهجرة من الريف إلى المدينة .
* نشوء المدن الجديدة ونموها السريع .
* خلق مفاهيم جديدة فى علاقات الناس بعضها ببعض .
* تغير أسلوب الحياة والروابط بين أفراد الأسرة الواحدة ، وزعزعة وظائف الأسرة .
* سن القوانين الخاصه بالعمال وبنقاباتهم .
* انتشار عدد كبير من الأعمال ، ونشوء أعمال جديدة .
* استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير ، وانتشار مفاهيم التجريب .
* اتخاذ أشكال جديدة للحرب ، قد لا تقوم أحياناً على المواجهة العسكرية بين الدول .
* استحداث وابتكار :
  - وسائل علاج جديدة ، وبخاصة للأمراض المستعصية .
  - أساليب إدارة جديدة للمصانع والمؤسسات المختلفة .
  - طرق تدريس جديدة ، وتقنيات تربوية تعليمية حديثة .

إن التغييرات السابقة تتطلب تغييراً مناظراً لعناصر الثقافة القديمة ، واستبدالها بعناصر ثقافية جديدة ، وبخاصة أن التغيير أصبح الآن من مقومات حياتنا المعاصرة ، وهو يشمل جميع

نواحى هذه الحياة .

وعلى الرغم من أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغيير التى تحدث فى شتى مناحى الحياة ، فإن التغيير فى حد ذاته يعد نسبياً ، لذلك فإن ما يحدث فى مجتمع ما يختلف عما يحدث فى مجتمع آخر ، فى عمقه واتساعه وسرعته ، وذلك بالنسبة لقبول أو رفض أى ظاهرة من الظواهر الجديدة . أيضا يمكن التأكيد على أن ما كان مناسبا للتلميذ فى الماضى ، لا يصلح لتلميذ العصر ، لذا يجب تعديل المناهج وتطويرها بحيث تتحرر مما علق بها من غبار الماضى من وسائل واتجاهات قديمة ثبت عدم جدواها ، أو ثبت قلة قيمتها ومحدودية نفعها .

إن تحقيق ما تقدم ، يمكن التلميذ من السيطرة على مهارات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة ، ويجعله يساير بسهولة التطورات الحديثة فى العلم ، وفى تطبيقاته العملية الدائبة التغيير والتنوع .

ولقد ألقى دخول الإنسان عصر التكنولوجيا الذى يتصف بالثورية والتعقيد ، على عاتق المدرسة بمسئوليات جسمية ، وواجبات عظيمة الشأن ، يتمثل أهمها فى الآتى :

(أ) تعليم الطلاب كيفية مواجهة هذا العصر ، ومقابلته بكل إيجابياته وسلبياته .

(ب) مد الطلاب بالأساليب والوسائل التى تمكنهم من التعايش بيسر مع عصر يتسم بالتعقيد فى جميع مجالاته وميادينه .

(ج) توعية الطلاب بما تفعله الآلة ، وما تحققه التكنولوجيا من إنجازات .

ومن ناحية أخرى ، فإن غالبية الأفراد فى عصرنا الحالى يتصفون **بالأمية التكنولوجية** ، وفى أحسن الأحوال لا يعرف المتعلمون منهم إلا أقل القليل عن طبيعة عمل الكائن ، وذلك يقلل من كفاءة وفنية التعامل مع هذه الأدوات ، كما يجعل المتعلمين فى أغلب الأحيان لا يشعرون بالارتياح عند التعامل مع الآلة بشكل عام .

وفى المقابل ، يمكن للمدارس أن تمد المتعلمين بالمهارات التى تمكنهم من إتقان التعامل مع التكنولوجيا والسيطرة عليها ، وفى سبيل تحقيق ذلك ينبغى تضمين المناهج التى تقدمها المدرسة لتلك المهارات ، وبذا تصبح دراسة المكائن والآلات جزءاً منتظماً لا يتجزأ من المنهج المدرسى .

أيضاً ، يجب أن يبرز المنهج بعض المشكلات التى تنبثق أو تظهر نتيجة الدور الذى تلعبه التكنولوجيا فى حياتنا ، وبخاصة أن هذا الموضوع يثير تساؤلات كثيرة وخطيرة ، إذ يدور جدل عظيم الشأن حول طبيعة وحدود الدور الذى يجب أن تؤديه التكنولوجيا فى حياتنا . لذا قد نجد من يعتقد أنه من الضرورى الحد من الدور العريض الذى تلعبه التكنولوجيا فى حياتنا الآن إذا ما أردنا استمرار بقاء البيئة الطبيعية دون تلوث ، وأن يعيش الجنس البشرى فى سلام وأمان وطمأنينة ، وهؤلاء يحذرون مغبة التغاضى عن هذا الموضوع ، ويتنبأون بانهيار تام للنظام الذى يسود العالم فى نهاية الأمر إذا استمر الحال على ما هو عليه الآن ، وذلك بسبب استنفاد المواد الخام الموجودة حاليا فى العالم والضائقات الأخرى التى ستعترى العالم بفضل الزيادة الرهيبة فى الإنتاج ، وبفضل المبالغة فى استخدام التكنولوجيا . ويميل أصحاب هذا الرأى إلى التأكيد على

أهمية الاستفادة من تكنولوجيا محدودة ومناسبة لا تغفل دور الجهد البشرى الذى يعطى للحياة الإنسانية معناها الحقيقى ، ولا تمارس ضغوطاً هائلة على البيئة الطبيعية ذاتها .

وعلى طرف نقيض ما تقدم ، يرى البعض الآخر أن التقدم المنتظر فى عالم التكنولوجيا سيواكبه بلا شك حياة أفضل وأسعد للأفراد لأنه سيتيح الفرصة لهم لحياة ترتكن على أساليب عمل تكنولوجى أكثر تقدما ، قد تؤدى إلى تحسين ملموس فى البيئة الطبيعية . ويؤكد أصحاب الرأى الأخير على ضرورة استمرار العمل فى المشاريع التكنولوجية الكبرى التى ستحقق ازدهارا أكبر على جميع المستويات .

وبعامة ، يمثل الاستيعاب والتمكن التكنولوجى معضلة كبيرة يجب النظر إليها كواحدة من أهم مشكلات عصرنا الحاضر ، لذا يجب الحسم المنطقى السريع فيها ، إذ أن حياة البلايين من البشر وقدرهم يعتمدان على مثل هذا الحسم أو الحل لهذه المسألة . لذا يجب أن يأخذ المنهج المعاصر بعين الاعتبار الأمور التالية :

* نقل كل ما يستجد فى المجتمع من مواقف ومشكلات وحاجات وأدوات جديدة ، والتى تحققت نتيجة ارتياد الإنسان للآفاق التكنولوجية المتطورة ، إلى التلاميذ فى أسلوب علمى جميل وبسيط.
* إن التقدم العلمى والتكنولوجى هو سمة العصر ، لذا ينبغى أن ينعكس هذا التقدم فى ما ينتج عنه من معينات تعليمية وتقنيات تربوية جديدة لم يكن لها وجود من قبل .
* ترتب على التقدم العلمى والتكنولوجى الذى يعيشه العالم الآن تعدد الوظائف والمهن ، لذا فإن التخصص أصبح أمراً لابد منه . وعليه ، يجب أن تأتى المناهج متضمنه مختلف الميادين العملية ، كى تساعد التلاميذ على فهم واستخدام الوسائل والأدوات التقنية ، وعلى معرفة المنتجات الصناعية والزراعية ، وغيرها مما هو موجود فى الحياة المعيشية .
* تضمين المناهج الطرق والأساليب العملية المختلفة التى تسهم فى إكساب التلاميذ الأسلوب العلمى فى التفكير . وعند تحقيق ذلك ينبغى مراعاة قدرات التلاميذ ، ومستواهم الفكرى والعلمى ، وإمكانات البيئة التى يعيشون فيها .
* لقد ترتب على الثورة الصناعية ، دخول بعض العناصر الثقافية الجديدة لمجتمعنا . وقد أدت هذه العناصر إلى إكساب الأفراد بعض الصفات ، والعادات ، والمهارات الجديدة . لذا ، يجب أن يتيح المنهج الفرص المتعددة والمتنوعة ، وأن يمنح الإرشادات الخاصة التى تساعد المعلمين على توجيه التلاميذ والإشراف عليهم ، وذلك عن طريق دراسة خصائص التغييرات التى تحدث فى المجتمع ، ومدى انعكاس هذه التغيرات على الفرد والمجتمع . وأيضا ، عن طريق تهيئة الفرص اللازمة ، من أجل قيام التلاميذ بربط ما يدرسونه بما يجمعونه من حقائق ، ومعلومات ، عن مظاهر التغيير الجوهرى فى المجتمع على نحو يبرز أمامهم هذه المظاهر ، وطبيعتها ، واتجاهاتها ، ومداها وآثارها فى حياة المجتمع .
* أن يبرز المنهج أن ما لحق بقطاع الزراعة على المستويين : العالمى والمحلى من تقدم ، هو نتيجة طبيعية لتقدم العلم والتكنولوجيا . أيضا ، ينبغى يتعرض المنهج – بالتفصيل –

للوضع الزراعى على المستوى المحلى ، فيدرسه ، ويشرحه ، ويشخص الأسباب التى أدت إليه . وإذا دعت الضرورة انتقال التلاميذ إلى المناطق الزراعية للتعامل مباشرة مع سكان الريف ، فينبغى - فى هذه الحالة - أن ينمى المنهج الدوافع عند التلاميذ لتحقيق ما تقدم ، لأن ذلك سوف يسهم فى تعرف بعض جوانب حياة سكان الريف والصعوبات التى تصادفهم ، وفى وضع الحلول المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات . كذلك ، يجب أن يقدم المنهج التوجيهات اللازمة والضرورية ، من أجل استعمال سكان الريف للوسائل التكنولوجية الحديثة ، التى ترفع مستوى الإنتاج الزراعى من حيث الكم والنوع . كما ينبغى التأكيد على أهمية التعليم الزراعى ، ويتأتى ذلك بإنشاء عديد من المدارس الزراعية فى المناطق الريفية ، ليكون الطلاب على صلة مباشرة بهذه المناطق، فيدرسون ، ويبحثون ، ويطبقون كل جديد من الوسائل والأساليب التكنولوجية الزراعية التى يمكن أن تكون عاملا مساعدا فى تحقيق النهضة الزراعية .

* أن يبرز المنهج أهمية قطاع الصناعة فى حياة الأمم والشعوب ، وذلك عن طريق دراسة تاريخ الصناعة ككل من حيث نشوئها وتطورها ، مع التركيز على تاريخ الصناعة القومية وإسهامها فى رفع المستوى الاقتصادى للأفراد ، وفى رفع الحياة الاقتصادية العامة .

* يجب أن يتطرق المنهج إلى الآفات الاجتماعية المفزعة والمزعجة التى قد يعانى المجتمع من بعضها (المرض ، الفقر ، الجهل ، إدمان المخدرات ، التعصب : القبلى والطائفى ، العنصرية) ، لما لها من تأثيرات سلبية خطيرة . أن هذه الآفات قد تعطل الاستفادة بالإنجازات التكنولوجية عظيمة الشأن ، وذلك يحرم الإنسان من فوائد عديدة . لذا ، بعد أن يصف المنهج تلك الآفات ويشخصها ، ينبغى أن يستعرض العواقب التى قد تترتب على تفشيها وانتشارها ، كما يجب أن يصف الحلول المناسبة والفعالة للتخلص منها ، والقضاء عليها .

ثانياً : المجتمع

يلزم المعيار الاجتماعى تضمين المنهج المعمول به فى بلد ما ، دراسة مشكلاته : الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ... إلخ ، وذلك يعنى أن هذا المعيار يوجب أن تكون المواد الدراسية التى تقدمها المدرسة ملائمة لحاجات المجتمع ، وتعمل على تحقيق تماسكه وتقدمه وازدهاره.

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى تعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وتنسيق عملها مع تلك المؤسسات بحيث يكون للمدرسة القدرة والأثر الفعال ليمتد تأثيرها إلى ما وراء جدران المدرسة لتشمل حياة الإنسان خارجها .

ومما يبرز أهمية وضرورة تعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (الأسرة ، الإعلام ، النوادى ، المؤسسات الدينية ، ... إلخ) ، أن التربية من خلال بعض المؤسسات وجدت قبل وجود المدرسة . فالأسرة مثلا قديمة قدم التاريخ الإنسانى ، بينما عرفت

المدرسة منذ وقت قصير نسبيا بالقياس إلى تاريخ البشرية الطويل ، وذلك مؤشر يشير إلى أن المدرسة ليست المؤسسة الوحيدة المسئولة عن عملية التربية ، وأن تعاون جميع المؤسسات التربوية - بما فيها المدرسة - أمر واجب ولازم .

إذاً ، ينبغى أن يعكس محتوى المنهج خبرات المجتمع التى يجب تقديمها للمتعلمين ، لكى يتم التوافق والتكامل بين المدرسة وبين بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى .

والسؤال : ما المقصود بخبرات المجتمع التعليمية ؟

فى البداية نحدد ما نقصده بالمجتمع ، فنقول إنه الحياة الواسعة ويتمثل فى الحوانيت الصغيرة والأسواق والحقول والحرف والصناعات والطقس والمناخ والأنهار والبحار والمحيطات والمبانى وقطعان الماشية ، بالإضافة إلى الفنون والعلوم وغير ذلك من الكثير الذى تحتويه البيئة المحلية المحيطة بالفرد ، والذى يعتبر مادة للعملية التربوية . إن البيئة لها أثر كبير على الفرد ، لذا لا يستطيع أن يفلت منها فهى تلاحقة وتحيط به وتؤثر فيه أينما ذهب .

ولتوضيح أهمية أثر البيئة على الفرد ، نقول : إن الفرد عندما يفشل فى أن يتوافق مع القوانين والتعليمات التى تحاول ضبط انتظامه داخل المدرسة قد يهرب منها ويستطيع أن يتركها بلا عودة ، ولكن لا يستطيع أى فرد أن يهرب من مجتمعه . فالإنسان ، قد لا يعيش فى سلام داخلى مع نفسه ، فينعكس أثر ذلك عليه سلبا ، فلا يحب بيته أو جيرانه ، ويكون كثير التذمر تحت وطأة الحياة وأعبائها ، وقد يتمنى لنفسه الموت، ولكنه رغم ذلك يواصل العيش فى مجتمعه.

فحياة المجتمع تطوف حول الإنسان بما فيها من مرارة وحلاوة ، فهو يسبح فيها ويعب من مائها وينام فى مهدها ويستيقظ فى اليوم التالى ليجد نفسه لا يزال وسطها وأنها لا تزال من حوله . إنه ينتمى إليها، فهى تسعده أو تشقيه ، تريحه أو تتعبه ، تشبعه أو تجوعه .

باختصار ، هى تعطيه مادة حياته الأساسية ، وذلك أمر طبيعى . فالحياة حقيقة ، وعلى الأفراد أن يعيشوا هذه الحقيقة وأن يتعلموا دوما منها ، وذلك عن طريق احتكاكهم بعضهم مع البعض الآخر ، وبواسطة المؤسسات الاجتماعية والأشياء والمواد والحوادث التى تقع فى بيئتهم .

وبعض هذا التعليم ، قد يكون سببا فى ألفة بعض المتعلمين للأشياء الموجودة كما هى دون تغيير ، ويعمل أيضا على تثبيت عاداتهم السائدة المعمول بها . وفى المقابل فإن البعض الآخر من التعليم قد يكون سببا فى عدم قبول بعض المتعلمين للمواقف والاتجاهات والمفاهيم القديمة ، فيحاولون تحطيمها من أجل إلقاء نظرة جديدة للعالم الأوسع من حولهم .

والسؤال : ما مصادر الخبرات التعليمية - سواء أكانت تأثيراتها إيجابية أم سلبية - التى يمكن للمجتمع أن يعلمها للتلاميذ ؟

تتلخص إجابة السؤال السابق فى الآتى :(٦١)

١ - يتعلم الأفراد عن طريق البيت والعلاقات الأسرية وذلك عن طريق التجمعات واللقاءات التى تجرى حول البيت وقصص الأيام الخوالى التى تروى فى البيت ومواسم الأسرة

ومناسباتها . لذا ، يعد البيت بلا منازع أقوى عامل منفرد فى التربية . وحينما تتفكك عرى البيت وتتصدع أواصر الصلة بين أعضائه ، عندئذ تتحطم التربية .

٢ - إن الحى أو الجوار يعلم، فعادات الأسر سواء أكانت متقاربة أم متفاوتة أم متضاربة ، وتجمعات الحى ومراكز اهتمامات أبنائه والنظم السائدة فى الحى وطريقة النظر إلى الأمور كلها من العوامل التى تسهم فى تعليمنا ، إذ إنها عوامل تدخل فى استجاباتنا الفعالة بشكل أو آخر.

٣ - إن ساحة اللعب بما يجرى فيها من ألعاب ومباريات وتجمعات ، سواء أكانت تجرى بصورة رسمية أم غير رسمية ، تعلم أولئك الذين يسهمون فيها بصورة إيجابية أو سلبية. وقد تكون هناك فعاليات تجرى وفق نمط معين وألعاب مبتكرة ، إذا سمحت ظروف المكان بذلك . إذا لم يتوفر المكان بسبب ازدحام السكن وقلة الفسح بين البيوت .. فإن اللعب الفعلى غير المنظم يكون أمراً صعبا أو مستحيلا . ولكن إذا تم اللعب بطريقة منظمة فى الساحات والملاعب المخصصة لذلك حيث الظروف المتاحة والتسهيلات الكافية والأماكن الواسعة والأدوات اللازمة والقيادات والمدربين ، فإن ذلك يجعل اللعب ألذ وأمتع وأبهج شىء فى الحياة .

وبعامة ، إذا كانت هناك فرص واسعة موجهة للاشتراك فى اللعب ، فإن ذلك يساعد على تنمية الروح والقيم والخلق ، كما كان الحال فى أثينا عند مطلع حضارتها ، إذ كان شبابها يتربون فى ساحات اللعب وليس فى المدارس .

٤ - إن الطبيعة المتمثلة فى النباتات والحيوانات والطيور والمحاصيل والأشجار والغابات والأنهار والأجرام السماوية واختلاف الليل والنهار وتعاقب الفصول والتباين فى المناخ والطقس تعلمنا ، حينما تتاح لنا حرية الوصول إليها والتمتع بها والاحتكاك بها مباشرة.

فمن الطبيعة - مثلا - نتعلم أن النار تحرق ، والنحل يلسع ، والنباتات السامة خطر ينبغى تجنبه . إن عالم الطبيعة معين لا ينضب فهى بالنسبة للبعض تؤدى إلى آفاق لا نهاية لها من العلم والحقائق ، ويجد فيها البعض الآخر من الناس وحى إلهامهم وتأملاتهم ، كما أن فريقا ثالثا من الناس يخافون قسوتها ؛ لأنهم يتعرضون دائما لأخطارها وتكون من عوامل تدميرهم .

٥ - إن المؤسسات الدينية وما يحيط بها من جو سمح أو جو مفعم بالمفاهيم المتعددة والفعاليات الدينية وما يتصل بها من ممارسات ، لها تأثير تعليمى قوى فى حياة الملايين على مختلف أجناسهم ، وهذا شىء طبيعى لا غرابة فيه لأن التربية والدين يلتقيان فى الدعوة إلى تهذيب الخلق وصقل النفس وتنمية السلوك الحسن . إن جامعات عريقة نالت شهرتها على أساس العلوم الدينية رغم إدخال العلوم العصرية فيها .

٦ - إن العمل يعلم سواء كان ذلك العمل يتم فى محيط الأسرة أو فى الحى أو فى المجتمع الأوسع . إن للعمل مدلوله التربوى ، لذا أعتبر الهدف المهنى من الأهداف التربوية .

أيضا تضع كل الأنظمة التربوية أهمية خاصة للعمل بهدف تنمية روح العمل لدى الصغار لتتكون لديهم الرغبة والاحترام للمهن والعمل اليدوى .

٧ - إن الظروف المدنية والمؤسسات الممثلة فى الشرطة والانتخابات والعطل الرسمية والمناسبات القومية والأحزاب السياسية والمنظمات المهنية والحوار السياسى والمدنى وغير ذلك مما يؤدى خدمات ، يسهم بقسط وافر فى تعليمنا . فمثلا عن طريق السياسة نلتهب بالحماس السياسى ، فنكون تجاه مواقف محددة مؤيدين أو معارضين ، مبالين أو لامبالين . لذلك فإن المناهج التى تشير إلى الواجبات المدنية لها أثر فى تنشئة المتعلمين تنشئة وطنية واجتماعية .

٨ - إن الشارع يعلم ، إذ إن مشاهدة الجمهور والتزاحم الذى لا ينقطع من حولنا له تأثير كبير علينا . وأيضا ، واجهات المحلات التجارية التى تعرض موادا وبضاعة محلية أو مستوردة ، بما لها من ألوان زاهية جذابة والتى نرغب فيها ولكننا لا نقوى على شرائها ، تؤثر فى تربيتنا . كذلك فإن الخبرات الطارئة التى تحدث فى الشارع والالتقاء مع الآخرين بالصدفة ، والمناظر القبيحة التى تؤذى مشاعرنا ، والمناظر الجميلة التى تريح نفوسنا ، وحركة المرور ، والشعور بالخطر والأمن والنظام ، تؤثر جميعها فى مستوى تعليمنا ، وتكسبنا خبرات حياتية ، قد تكون إيجابية أو سلبية . فعلى سبيل المثال ، الشارع الضيق أو الزقاق الذى يترعرع فيه الإنسان ، من العوامل القوية التى تسهم فى تعليمه ولها تأثير تربوى عظيم لا يقل شأنا عن المؤثرات المربية الأخرى .

٩ - إن السفر يعلم ، فمثلا عن طريق الزيارات والرحلات يكتسب الفرد خبرات جديدة لم يكن له بها دراية أو معرفة من قبل .

١٠ - إن مشاهد القبح والجمال المحيطة بالفرد تعلمه ، لذا يهتم مخططو المدن والبلدان بتجميل المدن غاية الاهتمام ، حتى تتاح للفرد الفرص التى من خلالها تقع عينيه على المناظر الجميلة ، فترتاح نفسه ويهدأ باله وينمو عنده تذوق الجمال ، ولا يقتصر الجمال على الجمال الحسى فقط ، إنما يمتد ليشمل الجمال المعنوى كالخلق الحسن والتصرف المقبول والانسجام بين الأشياء .

١١ - إن عضوية الفرد فى الجماعات تعلمه ، إذ إن اندماج الفرد بجماعة ما أو بجماعات عدة يزيد من خبرته ويوسع آفاقها . وبعامة ، يشعر الفرد بالسعادة عندما يحقق مركزا مرموقا فى إحدى هذه الجماعات . إذاً ، نحن إلى حد كبير نتاج علاقاتنا مع الجماعة .

١٣ - يتعلم الفرد من خلال تجاربه مع السلطة لأن تعامله معها ، وما يتبع ذلك من أوامر مفروضة أو جهود مبذولة للسيطرة والضبط تحدد استجابات الفرد ، فإما أن يستكين ويخضع لهذه القيود والأنظمة قهرا ، أو يقبلها ويطيعها عن قناعة تامة ، أو يرفضها ويتمرد عليها ويقاومها ، وذلك يلعب دوراً كبيراً فى تكوين شخصيته .

١٣ - إن المرض والصحة ، والفقر والغنى ، والخسارة والربح ، والانتصار والاندحار ، وجميع الخبرات الأخرى التى تجبر الفرد أن يأخذ فى الاعتبار تلك الظروف التى يعيش تحت ظلها

وتحت ضغطها ، يمكن أن تكون مصدرا لتعليمه طالما تدفعه إلى التفكير .

١٤ - إن العقوبات والمكافآت والمغريات والفضيلة والرذيلة والجرائم والمخترعات والقصص الخرافية تعلم ، إذ إن طريقة معاملة الآباء والأخوة والمعلمين والمؤسسات والمجتمع للفرد تعد مؤثرات تربوية ، وبخاصة إذا كانت على غير ما يتوقعه الفرد ، لذا فإنها تثير فيه مختلف الاستجابات وتجعله يتصرف إزاءها تصرفا ينسجم وإيمانه بها ، فإما أن يقبلها أو يقاومها ، وأما أن يصدقها أو يكذبها .

١٥ - إن طموحات وتوقعات وصداقات الفرد واحترامه للآخرين ورغباته المحققة وغير المحققة تعلمه ؛ إذ تساعد على تكوين أنماط حياته وسلوكه ووجوده أيضا ، كذا يلعب رفاق الصبا والقرناء ورفاق الدرب دوراً فعالاً فى تكوين سلوك واتجاهات الفرد سلبا أو إيجابا.

١٦ - إن القراءة تربى الفرد ، سواء أكانت فى الصحف والمجلات ، أم الكتب : الرصينة الملتزمة أو الرخيصة المبتذلة . وقد يتصور البعض أن الفرد قادر على الهرب من تأثير القراءات الفاسدة ، ولكن ذلك لا يحدث أبداً بسبب الضعف الإنسانى . ويشير الواقع الفعلى إلى أن أى شىء يلمسه الفرد يؤثر فيه ويتعلم منه ، لذا تسعى الحكومات والمؤسسات التربوية إلى إبعاد المؤثرات المفسدة ، مثل الكتب والمجلات الرخيصة والهابطة المستوى عن سمع أو بصر الناشئة حرصا منها على عدم تأثرهم بها ، مما يحط نفوسهم ويقتل معنوياتهم ويفسد أذواقهم وأخلاقهم .

ما سبق إيجاز مختصر للعوامل الكثيرة التى تسهم فى تعليمنا ، والمدارس تلعب دوراً محدوداً فى كل هذه الأمور . لذا، يجب أن تتعاون عدة مؤسسات - بما فيها المدرسة بالطبع - على تنظيم هذه الخبرات وتقديمها للفرد فى أحسن صورة ، وذلك عن طريق انتقاء الصالح منها وإهمال الغث ، ليكون أثرها إيجابيا وبناءً . ويلعب المنهج دوراً لا يستهان به فى تنظيم الخبرات والفعاليات لتكون جزءاً من تربية الفرد ، سواء تم ذلك عن طريق دروس تعطى بشكل رسمى محدد أم عن طريق فعاليات ونشاطات يزاولها المتعلم داخل المدرسة وخارجها .

لقد تحدثنا فيما سبق عن ضرورة وأهمية التكامل بين دور المدرسة وأدوار المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وننوه فيما يلى إلى الدور الذى يمكن أن تنفرد به المدرسة - عن طريق المناهج التى تقدمها - دون بقية المؤسسات الاجتماعية بالنسبة لمقابلة مشكلات المجتمع والإسهام فى حلها .

المنهج ومشكلات المجتمع :

أوضحنا فى أكثر من موقع أن التربية عمل اجتماعى، أى أنها تحدث فى نظام اجتماعى خلال مرحلة معينة من مراحل تطوره ، لذا يجب أن يكون الاهتمام الأول للمدرسة هو إعداد المواطنين للمحافظة على القيم الأساسية التى يقرها المجتمع ، والمحافظة أيضا على أساليب حياة الأفراد والجماعات . وبالطبع ، تستمد هذه الأمور أصولها من المثل الاجتماعية التى يرى المجتمع أهمية استمرارها وبقائها . إذا كانت تلك هى الوظيفة الرئيسية للمدرسة ؛ فكيف إذاً تواجه

المدرسة المشكلات التى يموج بها المجتمع ؟

للإجابة عن السؤال السابق نحدد أولا المشكلات التى قد يتعرض لها المجتمع، وهى تتلخص فى الآتى :

- مشكلات موضوعية ، وهذه تعتمد حلولها على الحقائق التى يكشف عنها العلم والواقع .
- مشكلات جدلية ، وهذه تنتج عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعًا من الأحكام تقوم على تفضيل بعض القيم وإهمال بعض القيم الأخرى .

نتيجة لما تقدم ، هناك ثلاثة اتجاهات لدور المنهج إزاء المشكلات السابقة ، وهذه الاتجاهات ، هى :

* الاتجاه المحافظ ، ولا يتعرض للمشكلات أو القيم المتصارعة الموجودة فى المجتمع ، إنما يقتصر دوره فقط على نقل التراث الثقافى والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية السائدة.
* الاتجاه المحايد ، ويقتصر دوره فقط على عرض مشكلات المجتمع ، دون إبداء رأى محدد تجاهها ، وبخاصة المشكلات الخاصة بالقيم .
* الاتجاه التقدمى ، ويتعرض لمشكلات المجتمع بالدراسة والنقد ، وبذا يكون له دور إيجابى فى التصدى للمشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها .

أما الدور الذى يمكن أن يسهم به المنهج فى إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع، فيمكن تلخيصه فى الآتى :

١ - تنمية وعى المتعلمين بالمشكلات المصيرية التى تؤثر فى حياتهم .

٢ - تزويد المتعلمين بقدر مناسب من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة .

٣ - إلقاء الضوء على الجهود التى تبذلها الدولة لحل المشكلات المزمنة والتى يعانى منها المجتمع .

٤ - إكساب المتعلمين اتجاهات نفسية مناسبة مثل احترام العمل اليدوى .

٥ - إكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمى .

٦ - حث المتعلمين على الاهتمام بمشكلات مجتمعهم ، وتنمية ميولهم نحو دراستها والإسهام فى حلها كل على قدر طاقته .

أيضا من الأمور التى ينبغى أن يعكسها المنهج التربوى فى ظل الأساس المرتبط بالبعد الاجتماعى ، العلاقة وثيقة الصلة بين المنهج والثقافة سواء كانت على المستوى : المحلى أو العالمى ، لأن الثقافة تخص الإنسان أولا وأخيراً فى كل زمان ومكان . لذا ، فإنها تشبع حاجات الإنسان المرتبطة بوسائل وأساليب الحياة ، وباهتمامات وعادات وعواطف وتصرفات الإنسان تجاه أى موقف ، كما أنها تحدد بدرجة كبيرة نظرته ورؤيته للقضايا المختلفة وأساليب حلها .

وبعامة ، فإن الدور الذى يمكن أن يسهم به المنهج فى تطوير الثقافة ، فهو يتخلص فى

الآتى :

- مراعاة ما يطرأ على المجتمع من تغيرات فى شتى المجالات (اقتصادية ، اجتماعية ، سياسية ، ..... الخ) لتعديل المنهج أو تغييره ليتمشى مع تلك التغيرات .
- مساعدة المتعلمين على تقبل ما يحدث من تغير ثقافى والتكيف مع هذا التغير .
- إكساب المتعلمين المهارات والاتجاهات التى تجعل منهم عوامل للتجدد الثقافى والتقدم الاجتماعى .
- توضيح أسباب التغيرات الثقافية وما يترتب عليها من نتائج .
- إلقاء الضوء على مواطن الضعف ونواحى القصور فى الثقافة والعمل على تنقيتها مما يشوبها من شوائب .

وعلى صعيد آخر ، فمن الضرورى أن يبرز المنهج أن المدرسة كمؤسسة تربوية - شأنها شأن بقية المؤسسات التربوية الموجودة فى المجتمع - ينبغى أن يكون لها فلسفتها المشتقة من الفلسفة السائدة فى المجتمع .

وفى الدول المتقدمة ، حيث يقوم النظام الديمقراطى على أسس بعينها ، نذكر أهمها فيما يلى:

- الحرية الشخصية للفرد ما دامت لا تتعارض مع حرية الآخرين .
- الاعتراف بقيمة الفرد وتهيئة الفرص لينمو إلى أقصى حد تؤهله له استعداداته وإمكاناته وقدراته .
- التعاون أساس الحياة بين الأفراد وذلك لتحقيق الأهداف المأمولة المشتركة .
- استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات .

ويمكن للمنهج أن يسهم فى تحقيق الأسس السابقة عن طريق :

(١) احترام شخصية الفرد :

من مظاهر ذلك : الحرية المنظمة ، الاعتراف بالفروق الفردية ، تكافؤ الفرص أمام الجميع، مراعاة خصائص نمو المتعلمين فى جميع المراحل التعليمية .

ويمكن للمنهج أن يسهم فى تحقيق هذا المبدأ عن طريق :

- إتاحة الفرص أمام المتعلمين لممارسة حرية التفكير وللاشتراك فى إدارة المدرسة .
- الاهتمام بالتربية الخلقية والدينية والاجتماعية .
- تشجيع المتعلمين على التعبير عما يجول بأنفسهم بجميع أساليب التعبير .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تنويع الدراسات ونواحى النشاط التى تتيح للمتعلمين فرص الدراسة الأكاديمية والعلمية والمهنية .

- إتاحة الفرص المتكافئة والمتعددة ليسهم المتعلمون فى وضع الخطط وفى تنفيذها .
- تعويد المتعلمين على احترام بعضهم بعضا .
- ربط المنهج بالمجتمع من جميع نواحيه الثقافية والاقتصادية والصحية ... الخ ، وإلقاء الضوء على مشكلات المجتمع وآماله وخططه للتنمية .

(٢) التعاون :

لتحقيق التعاون يجب أن يتحمل كل فرد نصيبه من التبعات التى تسعى الجماعة ، لتحقيقها ويؤديه طوعا فى ضوء الخطة الموضوعة ، وأن يتعاون مع الآخرين ، دون أن ينفرد برأيه فقط ، إنما يناقش الآخرين آرائهم ، وبذا يتيح الفرصة لتفاعل الآراء وتبادل وجهات النظر .

ويمكن للمنهج أن يسهم فى تحقيق هذا المبدأ عن طريق :

- إبراز أهمية التعاون على جميع المستويات .
- إتاحة الفرص التى يمكن من خلالها تدريب المتعلمين على مهارات التعاون .
- تهيئة الفرص أمام المتعلمين للتعاون فى مختلف الميادين الحيوية .

(٣) التفكير العلمي :

ويقوم هذا النوع من التفكير على أساس تحديد المشكلة تحديدا دقيقا ، ثم فرض عدة فروض لمحاولة حل هذه المشكلة ، وبعدها يتبنى الفرد أحد هذه الفروض ، ويحاول إثباته عن طريق البيانات المتوفرة بين يديه ، وبعد تحقيق النتائج وإثباتها يمكن استخدامها فى المواقف المشابهة أو ذات الصبغة المشتركة .

ويمكن للمنهج أن يسهم فى تحقيق هذا المبدأ عن طريق :

- تدريب المتعلمين على استخدام هذا الأسلوب فى حل مشكلاتهم .
- فحص آراء المتعلمين فحصا علميا دقيقا وعدم قبول أى شئ يقال منهم على علاته .
- بيان أن القضايا ذات الاهتمام العام يجب حلها عن طريق التفكير العلمى المنظم .
- تنمية الاتجاهات العلمية السليمة ، مثل : نبذ الخرافات وعدم قبول التفسيرات الغامضة .
- إبراز أهمية استخدام الأسلوب العلمى فى ميادين العلم والعمل والإنتاج .

(٤) : العمل :

من العوامل التراثية التى ساعدت على التفرقة بين الفكر والعمل ، نذكر مايلى :

- النظر إلى الإنسان على أساس أنه يتكون من عقل (روح) وجسد ، ولكل منهما مطالبه الخاصة ، ولكل منهما طبيعة خاصة .
- النظام الطبقى فى بعض المجتمعات ، والذى كان يقسم الناس إلى فئتين : فئة غنية ، وفئة فقيرة .

- افتراض أن المتعلم طرف سلبى فى العملية التربوية ، يقتصر دوره على السمع فقط دون المشاركة .

وقد ترتب على الفصل بين الجانبين : النظرى والعملى نتائج خطيرة ؛ بخاصة فى مجال المناهج ، وهذه تتلخص فى الآتى :

- الاهتمام بدراسة الفلسفة والمنطق والرياضيات اعتقادا بأنها تسهم فى تدريب العقل مما يساعد على تحصيل جوانب متعددة من جوانب المعرفة .
- انعزال المدرسة عن البيئة نتيجة إهمال النشاط العملى والجوانب التطبيقية .
- نبذ الأعمال المهنية واحتقارها من جانب كبير من المتعلمين .

ومن بداية هذا القرن ، ظهرت عوامل وثقت العلاقة بين الفكر والعمل ، وهذه العوامل هى:

* رفض فكرة الفصل بين جسم الإنسان وعقله .
* انتشار الفلسفة الديمقراطية .
* قيام الثورة الصناعية والتطور التكنولوجى المصاحب لها .
* الأخذ بفكرة إيجابية المتعلم فى العملية التربوية .

ويمكن للمنهج أن يسهم فى تحقيق هذا المبدأ عن طريق :

- تعريف المتعلمين بمصادر الثروة وبطرق استغلالها ، وبالأسس العملية والعلمية التى يقوم عليها الإنتاج ، وبالتطورات الحديثة فى مجالات العمل والإنتاج .
- ربط الجانب النظرى من الخبرة بتطبيقاته العملية كلما أمكن ذلك .
- إكساب المتعلمين المهارات العملية المناسبة ، وتدريبهم على مهارات العمل الجمعى .
- تنمية الاتجاهات السليمة نحو العمل .
- تعويد المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمى فى تخطيط وتنفيذ ما يقومون به من أعمال .
- إكساب المتعلمين الميول المناسبة نحو العمل .

ولكى يكون المنهج مفيدا لعمليتى التعليم والتعلم ، ينبغى أن تتسق الخبرات التربوية التى يتضمنها مع الواقع التربوى القائم والملموس .

بمعنى : يجب أن يتسق محتوى المنهج والأهداف التى يسعى إلى تحقيقها مع الواقع : الاجتماعى والثقافى وفق مقتضيات هذا الواقع .

أيضاً ، ينبغى أن تتسم الخبرات التربوية ، التى يعكسها محتوى المنهج ، بالشمول والاستمرارية .

كذلك يجب أن تكون خبرات المنهج مناسبة للمتعلمين ، من حيث : قدراتهم

واستعداداتهم وخبراتهم وحاجاتهم وميولهم .

وحتى تتحقق الأهداف التربوية التى سبق ذكرها ، ينبغى أن يتم اختيار الخبرات التعليمية التى يتضمنها المنهج التربوى وفق المعايير التالية :

- الاهتمام الكامل بكلا العاملين اللذين يسهمان فى تكوين الخبرة ، وهما : الفرد وظروف البيئة .
- أن تؤدى الخبرة المكتسبة سواء أكانت مباشرة أم غير مباشرة إلى خبرات أعمق وأشمل من الخبرات السابقة .
- أن تعمل على اكتساب الفرد على وسائل وأساليب التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه .
- أن تؤدى إلى تكوين اتجاهات عقلانية مناسبة .
- أن تتوافق مع مطالب نمو المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم وقدراتهم .
- أن تكون من عوامل دراسة :

* ظروف البيئة التى يعيش فيها المتعلم .
* الظروف المناسبة التى تهيئ للمتعلمين الفرص لاكتساب :
* المعرفة ، مثل : الحقائق والمعلومات والمدركات والتعميمات والقوانين والنظريات .
* المهارات .
* أسلوب التفكير العلمى السليم .
* الميول .
* القدرة على التذوق والتقدير .

- العناية بجميع جوانب الخبرة ، إذ إنها كل متكامل ، ويتضمن النواحى العقلية والانفعالية والعملية والجمالية ... إلخ ، فى وقت واحد .
- يؤدى اكتساب الخبرات الجديدة إلى إستمرار النمو فى الاتجاهات السليمة ، مع مراعاة أن الخبرة السابقة - كما أوضحنا فيما سبق - مهمة ولازمة لاكتساب الخبرة الحاضرة وتفسيرها وتشكيلها . وبالمثل ، تسهم الخبرة الحاضرة فى بناء الخبرة المقبلة .

  وباختصار ، تعتمد كل خبرة على ما سبقتها كما أنها تدخل فى بناء ما بعدها .
- ينبغى توجيه الخبرة توجيها مستمرا حتى تؤدى بالفعل إلى نمو المتعلمين المستمر فى الاتجاه المرغوب فيه ، كما أن ذلك يجنبهم الانحراف عن الاتجاه السليم مما يساعد على نماء المجتمع وتطوره وتقدمه .

ثالثاً : المتعلم

ويكون لهذا الأساس البعدان التاليان :

(١) - الجانب المتصل بالسمات الشخصية :

ويمكن تحديد أهم السمات البارزة ذات العلاقة الوثيقة بشخصية المتعلم فى الآتى :[٧].

* حاجات المتعلمين .
* مشكلات المتعلمين
* ميول المتعلمين
* اتجاهات المتعلمين .
* قدرات المتعلمين ومهاراتهم وإستعداداتهم .
* خبرات المتعلمين .

وفيما يلى توضيح تفصيلى للسمات السابقة :

(أ) حاجات المتعلمين :

ويفسر فريق من المربين " الحاجة " على أنها مطالب المجتمع كما يتصورها واضعو المناهج والخطط الدراسية .

ويفسر فريق آخر من المربين " الحاجة " على أنها توترات نفسية بيولوجية .

ويقوم تفسير " الحاجة " حاليا على أنها تتضمن الجانبين : الشخصى والاجتماعى معًا .

وبعامة ، تدفع الحاجة الفرد للقيام بسلسلة من النشاط المتنوع ، الذى يهدف إلى إشباع تلك الحاجات ، وبذا فهى الموجه لسلوك الإنسان .

وعندما تكون حاجات المتعلمين من الأساسيات التى يجب مراعاتها عند اختيار مواد المناهج الدراسية وما يتصل بها من مختلف أوجه النشاط ، تصبح من دوافع دراسة هذا المنهج . كما تساعد على النمو من جميع جوانبه . لذا يجب أن يهيئ المنهج الخبرات التى تساعد المتعلمين على إشباع حاجاتهم التى يمكن تلخيصها فى الآتى :

* حاجات النمو الجسمى العقلى السليمين .
* الحاجة إلى : الانتماء والمحبة والحنان ، والتعبير بحرية ، الشعور بالنجاح ، الاطمئنان، التوجيه والإرشاد السديدين .

ويمكن تعرف الحاجات السابقة عن طريق :

- الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها ودراسة هذه النتائج .
- التحدث إلى المتعلمين حديثاً حراً بلا قيود ، فى حدود اللباقة التي يفرضها الموقف التدريسى .
- مناقشة المتعلمين كل على انفراد أو مناقشتهم مناقشة جماعية .

- دراسة البطاقات المدرسية المجمعة الخاصة بالمتعلمين .
- دراسة السيرة الذاتية الخاصة بكل متعلم .
- ربط ما يستخلص من دراسة كل من بطاقة المتعلم وسيرته الذاتية .
- تعاون كل من المعلم والأخصائى الاجتماعى والنفسى والطبيب والأسرة لدراسة كل حالة .
- زيارة أسرة المتعلم للوقوف على أحوال بيئته ، وعلاقة أسرته بالأسر الأخرى المجاورة .
- دراسة حاجات ومشكلات المجتمع وذلك لارتباطها بحاجات ومشكلات المتعلم بصورة مباشرة .

(ب) مشكلات المتعلمين :

يختلف نوع المشكلات باختلاف مراحل النمو ، وباختلاف المجتمع الذى يعيش فيه المتعلمون . ولقد كانت المدرسة التقليدية لا تهتم اهتماماً يذكر بمشكلات المتعلمين ، أما المدرسة الحديثة فإنها تهتم بمشكلات المتعلمين ، فتساعدهم على حلها عن طريق تدريبهم على أسلوب التفكير السليم ليألفوه وليدركوا مزاياه وليستخدموه فى شتى المواقف .

(جـ) ميول المتعلمين :

الميل هو شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه بشىء ما أو أمر ما ، أو يدفعه إلى تفضيل شىء عن آخر ، وعادة يكون الميل مصحوبا بالارتياح . ويتضمن الميل نشاط المتعلم الذاتى وانفعالاته .

ويكتسب المتعلم ميوله نتيجة تفاعله النشط مع ما يواجهه ويحيط به ، وذلك يعنى أن الميول يكتسبها المتعلم من خلال الخبرات التى يمر بها ، وأن هناك علاقة بين الميول والحاجات ، إذ أن ميل الفرد يكون قويا نحو ما يتصل بإشباع حاجاته . أما العوامل التى تؤثر فى تكوين واكتساب الميول ، فهى : البيئة التى يعيش فيها الفرد والدين والعادات والتقاليد السائدة ومستوى آمال وطموح الفرد .

وتصبح عملية التعليم أيسر وأسرع وأبقى أثرا لدى المتعلم إذا أخذ ميله كأحد أساسات اختيار المادة الدراسية وأوجه النشاط المتصل بها .

وحتى يستفيد المعلم من دراسة ميول المتعلمين ، عليه مراعاة ما يلى :

- البحث عن الحاجات الأساسية التى تنشأ الميول فى خدمتها ، وذلك للعمل على إشباعها بالأساليب المناسبة .
- العمل على تنمية الميول المناسبة وتكوين ميول جديدة للمتعلم .
- تنمية ميول المتعلم التى تتوافق مع استعداداته وقدراته ليمارسها بنجاح .
- توفير فرص النجاح أمام المتعلم ليكون ميوله .

ويمكن تلخيص أهم الميول فى : الميل للعب ، الميل للأدب ، الميل للجمال ، الميل للحياة فى جماعة ، الميل للعلم .

ويمكن تعرف الميول عن طريق الأساليب نفسها التى سبق تحديدها عند الحديث عن الحاجات.

(د) - اتجاهات المتعلمين :

الاتجاه هو تأهب الفرد لأن يثار بمثير فى موقف معين فيتصرف تصرفًا خاصًا بالنسبة لهذا المثير .

وتتضمن الاتجاهات عناصر ، بعضها عقلى وبعضها انفعالى ، وتؤدى إما إلى قبول أو محايدة أو رفض .

ولا تظهر كل الاتجاهات فى شعور الفرد بدرجة واحدة ، بل تختلف فى درجة عمقها . ويكون أكثرها عمقا هو المتطرف منها سواء من ناحية المحاباة أو المجافاة . وقد لا يعرف الفرد ما لديه من اتجاهات معرفة تامة ، إذ أن التحليل كثيرا ما يكشف أن لدى الفرد اتجاهات نحو ذاته لا يدركها.

وقد يسلم الفرد ببعض الاتجاهات دون أن يتكلم عنها أو حتى يفكر فيها ، ولكن حينما تكون هناك مواقف تثيرها ... فإنها تظهر بقوة ووضوح .

وقد تكون لدى الفرد بعض الاتجاهات المترسبة فى اللاشعور دون أن يدركها ، لكن تظهرها الظروف فقط . وقد يسلم الفرد باتجاهات معينة دون تفكير أو مناقشة .

ويجب التفرقة بين اتجاهين أساسيين عند الفرد ، وهما : اتجاه يوجه الفرد نحو العالم الخارجى الموضوعى ، واتجاه يوجه الفرد نحو ذاته وداخله ، وهما اتجاهان متضادان داخل الفرد الواحد ، إلا أن أحدهما يكون هو الاتجاه السائد الذى يشعر به بينما يكون الثانى تابعا ولاشعوريا .

وعندما يثار لدى الفرد الاتجاه الكامن يصبح أكثر نشاطا ، فيدرك هدفا من الأهداف إدراكا داخليا ، ويقوم بمجموعة من الأفعال .

والفرق بين الاتجاه والميل كما يحدده (فرجسون) :" الميل فيه تعبير عن شعور أما الاتجاه ففيه تعبير عن عقيدة " . ويرى فريق من السيكولوجيين أن الاتجاهات والميول يرتبطان ارتباطا وثيقا ، وأن الاتجاه اصطلاح أوسع يندرج تحته الميل .

وتأثير الاتجاهات فعال على الفرد ، إذ إنها تساعده على تحديد ما يواجهه وكيف يواجهه وكيف يتصرف نحوه تصرفا معينا .

وأهم العوامل التى تساعد على تكوين الاتجاهات ، هى :

- التقليد .
- الدين والعادات والأعراف والتقاليد والقيم الاجتماعية المنتشرة فى المجتمع .
- اختلاط الفرد مع الآخرين .

- الخبرات التى تثير انفعالات حادة .
- الخبرات التى يكتسبها من المؤسسات الاجتماعية الموجودة فى المجتمع .
- تأثر الفرد باقتراحات وآراء المشاهير والمميزين فى المجتمع .
- تأثر الفرد باقتراحات وآراء الخبراء فى ميدان له أهمية خاصة من جهة الفرد .
- تأثر الفرد برأى الجماعة حتى لا يبدو خارجًا عنها .
- تأثر الفرد بالثقافات الواردة .
- تأثر الفرد بالنزعات الاستقلالية للشباب فى بعض الدول .

ولا يقتصر الاتجاه على موقف بعينه ، لأن الاتجاه الذى يتعلمه الفرد فى موقف ما ، قد يطبقه على مواقف جديدة مشابهة للموقف السابق .

ولا يميل الفرد إلى تغيير اتجاهاته إذا كانت مصبوغة بمشاعره وحاجاته وميوله واستعداداته ومفهوم ذاته ، كما أن الفرد يقاوم تغيير اتجاهاته عند دفاعه عن نفسه .

وتقوى الاتجاهات عند الفرد وتصبح مستقرة لا تتغير ، إذا وجد أنها تشابه ما لدى الآخرين الذين يتعامل معهم . ويعدل الفرد من اتجاهاته أو يغيرها عند مواجهته لمواقف مهمة فى حياته تبدو فيها اتجاهاته القديمة غير مناسبة ، أو عند معرفته لحقائق ومعلومات دقيقة تقنعه بضرورة هذا التغيير أو التعديل ، أو لتتفق مع الاتجاهات الجديدة للجماعة التى ينتمى إليها ، أو لتتفق مع اتجاهات ذوى المكانة الخاصة من وجهة نظره .

وحينما يتخذ المنهج المدرس اتجاهات المتعلمين كأساس من أسس اختيار تفاصيل المواد الدراسية ، وما يتصل بها من أوجه النشاط ، فإن المتعلمين يهتمون اهتماما كبيراً بما يدرسونه ، ويقبلون عليه إقبالا يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

ومن الممكن أن تصبح الاتجاهات المرغوبة فيها أهدافاً مهمة فى كل مادة دراسية ، ويتطلب ذلك تعاون المختصين فى المواد الدراسية فى التربية وطرق التدريس عند بناء المنهج .

أما أهم الاتجاهات فهى : اتجاه البحث ، الاتجاه العلمى ، اتجاه محبة الأسرة ، اتجاه المسئولية ، اتجاه التسامح ، اتجاه الأمانة .... الخ .

(هـ) قدرات المتعلمين ومهاراتهم واستعداداتهم :

القدرة : هى ما يساعد الفرد ليؤدى أوجه نشاط مترابطة متكاملة قبل التدريب أو بعده، إذا وجدت الظروف الملائمة . وما يمكن أن يؤديه الفرد هو الذى يحدد القدرة . وعليه ، لا يمكن ملاحظة وتسجيل القدرة إلا عن طريق أدائها .

إذاً ، القدرة معقدة لأنها تشمل نشاطا حركيا ونشاطا ذهنيا ، وتتضمن مهارات كثيرة .

وتبين القدرة مدى نجاح الفرد فى حياته العملية وفى علاقاته مع غيره من الأفراد والجماعات .

المهارة : هى سهولة فى أداء استجابة من الاستجابات أو سهولة فى القيام بعمل من

الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه وفى أقصر وقت . ويمكن أن تكون المهارة حركية أو ذهنية . وتقترب المهارة من العمل الآلى إذا تكررت فى ظل ظروف متشابهة ، إلا أنها لا تكون آلية تماما. وتساعد المهارة الفرد على إنجاز كثير من أفعاله ، وفى القيام بأنماط سلوكه اللازمة لحياته اليومية والإنتاجية .

الاستعداد : هو إمكان تنمية قدرة معينة ، أو إمكان القيام بعمل من الأعمال ، أو إمكان اكتساب مهارة فى أحد الأعمال ، أو إمكان تعلم شىء من الأشياء فى سهولة ويسر ، وذلك فى الظروف المناسبة ، ومن خلال التدريب المقصود أو غير المقصود .

وتساعد معرفة استعداد الفرد على توجيهه إلى ما يناسبه من دراسة أو عمل ، وتهيئ له الفرص لما يستطيع القيام به فى سهولة ويسر ، كما توضح مدى إمكان اكتساب الفرد للمهارات التى تساعده فى عمله .

للأسباب السابقة يجب ربط المنهج المدرسى بقدرات ومهارات واستعدادات المتعلمين، وذلك عن طريق :

- شمول المنهج المدرسى على نشاطات وفعاليات مشوقة ومختلفة النوع والمستوى .
- إتاحة المنهج الفرص المتعددة التى تسمح للمعلم باستخدام الوسائل والطرق التى يتعرف بها على قدرات ومهارات واستعدادات المتعلمين .
- أن يوجه المعلم المتعلمين ليختار كل منهم ما يناسبه من الدراسة وأوجه النشاطات والفعاليات التى تسهم فى تنمية قدراته ومهاراته .

وطرق تعرف قدرات المتعلمين ومهاراتهم واستعداداتهم هى :

* الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها فى سجلات خاصة .
* الاختبارات المعدة لهذا الغرض .
* اختبارات الذكاء .
* دراسة السيرة الذاتية .
* دراسة بطاقات المتعلمين المدرسية المجمعة .

(و) خبرات المتعلمين : إن ارتباط التعليم بالخبرات السابقة للمتعلم زاخر بالمعنى ، لذا يجب بذل الجهود لإقامة المنهج على أساس الإحاطة الشاملة بالخبرات التى سبق للمتعلمين اكتسابها .

ويمكن الوقوف على خبرات الفرد السابقة عن طريقين :

* العمل معه .
* استخدام أدوات خاصة للقياس .

(٢) الجانب المتصل باكتساب المهارات التعليمية / التعلمية :

وتتمثل المهارات التعليمية / التعلمية التى ينبغى أن يكتسبها المتعلم لإعداده مواطنا

متفاعلا مع حاضره فى المجتمع الذى يعيش فيه ، ولإعداده إنسانا يستطيع أن يواجه مستقبله بكل متغيراته التى قد تواجهه أو تصادفه ، فى الآتى :

(أ) ممارسة الحياة التعاونية :

لا يستطيع أى إنسان متحضر ، عاقل ، متزن انفعاليا أن يعيش بمعزل عن الآخرين ، إذ أن الله خلق الإنسان اجتماعيا بطبيعته . لذا ، فهو يحتاج فى حياته أن يتعامل مع الآخرين ، وبالتالى فهو يحتاج أن يتعاون معهم . وحتى يتم ذلك التعاون فى إطار سليم ، يجب أن يتعلم الفرد بعض المهارات والأفكار التى تمكنه من ممارسة نوع من الحياة التعاونية بينه وبين الآخرين .

إن الجنس البشرى بنفسه كان وراء نشوء بعض المشكلات المعقدة التى تتفاقم حدتها يوما بعد آخر ، ويحتاج حلها إلى أساليب تعاونية على مستوى عالمى .

ومن المشكلات التى فرضت نفسها على العالم ، وأصبح التفكير فى حلها بأقصى سرعة، ضرورة لازمة لحفظ العالم من ويلات وكوارث عظيمة الشأن ، نذكر مشكلة التلوث ومشكلات البيئة اللذين يأخذان الآن بعدا عالميا . أيضا ، يشكل سباق التسلح تهديداً خطيرا لبقاء الإنسان، ولسوف يتفاقم ويتصاعد هذا الخطر طالما لم يتم الوصول إلى اتفاق معقول للنزاعات الإقليمية على الحدود ، يجنب ويعفى العالم من أخطار جسيمة إذا ما تفجرت ، قد ينفجر معها العالم بأكمله ، وبخاصة إذا تدخلت فى هذه النزاعات الدول الكبرى . ويشير الواقع إلى أن مشكلة التسليح باتت مشكلة صعبة ومقعدة وتؤرق ضمير الإنسانية ، بحيث أصبح فى حكم المستحيل إيجاد علاج ناجح وفعال يرحم البشرية من دمار وفناء أكيدين .

ومن ناحية أخرى ، فإن الهجرة على مستوى الأفراد ، وعدم ركونهم إلى الاستقرار ، زاد من صعوبة العمل التعاونى وحال دون أن يصبح هؤلاء الأفراد جزءاً أساسيا من المجتمع الذى يعيشون فيه .

فى ضوء تلك الأمور المتقدمة ، أصبح من الواجب أن يتعرف التلاميذ بعض المهارات التى تمكنهم من الإسهام - ولو جزئياً - بالجهد التعاونى الذى يهدف إلى حل مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه . أيضا ، أصبح من الضرورى تدريبهم على مشاركة الآخرين احتفالاتهم ، والتعاطف معهم فى أفراحهم وأتراحهم ، وتعريفهم كذلك الأساليب الفعالة لمعالجة المنازعات الشخصية ، وذلك لتحقيق نوع من العيش التعاونى لهم ، إذ إن القدرة على مشاركة الآخرين ، والقدرة على إيجاد حلول مناسبة للمنازعات ، لسوف تساعد المتعلمين (بلا جدال) على تعلم العيش معا فى حياة آمنة مطمئنة ، وفى سلام وآخاء .

وتستطيع المدارس أن تعد المتعلمين لمثل هذه الحياة التعاونية بأساليب مختلفة، من أهمها، أن يسود التعاون جميع أفراد العملية التربوية ، وذلك يعنى إقامة المجتمع المدرسى على أسس تعاونية .

ولكن ما تقدم لا يتحقق بدرجة كبيرة فى المدرسة بسبب عدم إدراك ووعى هيئة العاملين فيها للهدف الحقيقى من وراء تشكيل الجماعات التعاونية التى ترمى فى حقيقتها إلى مساعدة المتعلمين لاكتساب مهارات تعاونية تخدمهم فى حياتهم المستقبلية، وبسبب عدم امتلاك نسبة

كبيرة من المدرسين على تلك المهارات التى تؤهلهم لإقامة علاقات تعاونية بينهم وبين المتعلمين من ناحية ، وبين المتعلمين بعضهم البعض من ناحية أخرى .

إن تضمين مهارات التعاون والتأكيد عليها كأساس مهم من أسس بناء المنهج كفيل بأن يتيح للمتعلمين فرصة اكتساب مهارات بعينها سوف يستفيدون منها فيما بعد ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عقد الاجتماعات الدورية للفصول ، واتباع أساليب التعليم التعاونى ، والتدريب على القيام بوظائف الآباء والأمهات .

ولكننا نلاحظ أن مثل هذه المهارات السابقة المفيدة فى تحسين أساليب الحياة التعاونية بين المتعلمين بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها، وبين المتعلمين وباقى أفراد المجتمع ، لاتعامل على نحو واضح بحيث يظهر كجزء منتظم ثابت من المنهج المدرسى ، ويترك ذلك لجهود واجتهادات المدرس ، فإن كان مدركا لأهمية التعاون سعى إلى بث وإكساب مهارته للمتعلمين ، وإن كان غير ذلك فإنه لن يبال به إطلاقا .

(ب) المحافظة على البقاء :

إنه لشىء مؤلم حقا أن يفتقد الفرد فى مجتمعنا المعاصر لبعض المهارات الأساسية الكامنة فى صميم قدرته على المحافظة على البقاء ، إذ يفتقد الفرد الآن القدرة على تحصيل الغذاء الصحى الضرورى ، والمحافظة على الصحة البدنية والنفسية . ونلاحظ الآن اتجاها سلبيا قوياً يؤمن بذبح الحدائق والحقول الخضراء لتحل محلها المبانى والمساكن لمواجهة الزيادة الرهيبة فى عدد السكان . ولانشغال الناس بأمور مادية بحتة لم يعد هناك اهتمام يذكر بالمساحات الخضراء، ولدرجة أن القادر الغنى أصبح لا يهتم حاليا بزراعة حديقة فى منزله . أيضا ، باتت نسبة كبيرة من الأفراد لا تمارس رياضة المشى واعتمدت فى انتقالاتها بالكامل فى السيارة ، فزاد وزنهم وثقلت حركتهم .

باختصار ... لا يفكر ولا يخطط غالبية الأفراد للاستفادة من المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء ؛ لذا ... أصبح من أهم واجبات المدرسة أن تطور أساليب الاستفادة من هذه المعارف والمهارات ، وتقدمها للمتعلمين بشكل منتظم .

إذاً يجب أن يتضمن المنهج المدرسى فيما يتضمن تعليم أصول الطهى والتغذية ، إلى جانب استعمال وسائل الطب الوقائى ، وأنشطة اللياقة البدنية ، وزراعة الحدائق ، ومبادئ الصحة النفسية ، والأدوار التى يضطلع بها الآباء والأمهات فى تربية أطفالهم، والتطوير الإيجابى لاحترام الذات، وتوعية المستهلك ، وتعرف أفضل أساليب التغلب على العواطف غير المستقرة .

فى ضوء ما تقدم ، يجب أن يدرك المسئولون عن التربية وكذا العاملون فى المدرسة إدراكاً تاماً أن الغاية من الأهداف المتقدمة ، والتى يجب أن يعكسها المنهج ، بحيث يكون لها صداها المباشر بالنسبة لما يتعلمه الطلاب هو العودة إلى حياة أشد بساطة مما أوصلتنا إليه تعقيدات التكنولوجيا الحديثة.

والحقيقة ، يمكن أن يكون للمهارات السابقة مردوات إيجابية عظيمة الشأن بالنسبة لأولئك الذين يمكن أن يستنيروا بها فى صراعهم اليومى من أجل الحياة ، والمحافظة على البقاء.

ومن ناحية أخرى ، يقع كثير من الناس فريسة جهلهم لواقعهم ، لذا فإنهم يفشلون تماماً فى محاولة تشخيص ظروف المجتمع الذى يعيشون فيه ، أو فى تشخيص بعض الحالات المعيشية الصعبة والأوضاع الاجتماعية الحرجة التى يمكن أن تواجههم .

ويلعب المنهج دوراً رئيساً فى هذا المضمار ، إذ من خلاله يمكن استعراض أهم المشاكل المعاصرة ، ثم تقديم الوسائل والأساليب الناجحة لحل هذه المشاكل ، والتغلب عليها . ولكن هناك مقولة مفادها : " إذا ما أريد تطوير الوعى الاجتماعى لفرد من الأفراد ، لابد وأن يكون هذا الفرد مستعداً لتفهم ما يحدث حوله فى بيئته المحلية ، وفى البيئة العالمية ، من أشياء وأمور تلقى الظلال الكافية على وضع المجتمع وواقعه" .

إن المقولة السابقة ، لهى شىء مؤكد بالفعل ؛ إذ إن الفرد لن يتمكن أبداً من اكتساب المهارات الأساسية للمحافظة على بقائه ، ما لم يكن مستعداً لإدراك وفهم ما يحدث حوله على المستويين : المحلى والعالمى . إذاً ، لن يحقق المنهج أهدافه ، كما يعجز المسئولون على جميع المستويات عن تحقيق مقاصدهم والوصول إلى غاياتهم ، إذا كانت عقول الأفراد متحجرة ، وليست لديها الاستعداد لقبول أى مظهر من مظاهر التغيير الذى يحدث فى أى مجال من المجالات. إذا فشل المنهج فى القيام بالدور المنوط به والمطلوب منه ، فسوف يتهم بالتخلف الثقافى . ومن جهة أخرى ، إذا أراد القيام بدوره دون أن يستطيع ، فسوف يوجه إليه النقد ، على أساس أنه فشل فى تحقيق الأهداف المنشودة منه .

وعلى صعيد آخر ، فإننا نؤكد على عدد عدم وجود شىء غامض بالفعل حول بعض القوى الاجتماعية التى تواجه الناس ، لذا يجب أن يبين المنهج أنه ليس هناك شىء من صنع قوى شريرة. وأيضا ، ليس هناك شىء يصعب تفسيره ، وإنما الذى يحدث هو أن بعض الناس يلقون التبعية ، والمسئولية على المجهول ، ليتهربوا من الواقع الذى يواجههم . لذا ، يجب على الفرد أن يتعامل مع الواقع بشجاعة ، وأن يتنطع لكل ما فيه من مشكلات وصعوبات ، باختياره الحر الشريف ، فيكتسب بذلك المهارات الأساسية التى تضمن له البقاء .

(ج) الاختيار المهنى :

تنغلق المجتمعات الزراعية على عدد محدود من البدائل الحرفية والمهنية التى تعتمد بالدرجة الأولى على الزراعة . ولكن ، فى المجتمعات الصناعية ، حيث تنتشر المهن والحرف بدرجة كبيرة، تزداد عملية الاختيار المهنى صعوبة يوما بعد يوم ، وذلك يدعو إلى تساؤل الفرد لمثل هذه الأسئلة : ما نوع الحياة التى أتمنى أن أحياها ؟ وأين أقضى هذه الحياة ؟ وماذا أنوى أن أفعل بها ؟

ونظراً لتباين ميول وقدرات الأفراد ، فإن كل فرد يختار ما يناسبه من أنماط الحرف أو المهن المختلفة ، لذا نجد بعضا ممن يؤمنون بأهمية الإنجاز ، ينتقون حرفا تتطلب من أصحابها عددا كبيرا من ساعات العمل ، بينما يقع اختيار بعض الأفراد على مهن لا تدر عليهم عائداً ماديا كبيراً ، ويكتفون بالدخل الذى يؤمن لهم حياة بسيطة فى مجتمع آمن . وهناك من يعول عائلة كبيرة، لذا يحصل على أعمال إضافية على حساب أوقات فراغهم . كما أن هناك من

يتطوع للقيام ببعض الأعمال دون النظر ما إذا كانت هذه الأعمال ستدر عائداً ماديا أم لا .

إن عملية اختيار المهنة المناسبة لهى عملية صعبة ومعقدة ، إذ فى ضوء هذا الاختيار ، يتحدد أسلوب حياة الفرد المستقبلى . ومما يجعل عملية الاختيار صعبة هو أنها تتأثر بتغيرات عديدة ، كما أن كثيراً من المهن الحديثة يتطلب من المهارات ما لم تتضح أبعاده وملامحه بعد .

ولكن : ما دور المدرسة فى عملية اختيار المهنة المناسبة للمتعلمين ؟

يشير الواقع الفعلى إلى أن المدرسة لا تقدم إلا أقل القليل فى هذا الشأن ، لذا لا يمكن الزعم بأن إعداد المتعلمين إعدادا جيداً لمواجهة البدائل المختلفة فى مجال الاختيار المهنى ، يتحقق بالفعل .

مادام الأمر كذلك ، ينبغى أن تغير المدرسة من خططها بحيث تقوم بتزويد المتعلمين بالمعلومات والمهارات الضرورية ، التى تمكنهم من ممارسة عملية الاختيار بشكل مناسب وبصورة مرضية .

إن من واجب المدرسة العمل بجدية وانتظام لتعريف المتعلمين المهارات والمعلومات ذات العلاقة بالمهن والحرف المختلفة ، وبذا تأخذ بأيديهم فى سبيل تحقيق استيعاب أفضل الخيارات والبدائل التى ستواجههم فى حياتهم المستقبلية .

بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن تركز المدرسة جل اهتمامها لتساعد المتعلمين فى اكتساب مهارات تحديد الأهداف ، وذلك بالتدريب على رسم أهداف قصيرة المدى ، وأخرى بعيدة المدى ، والتمرس فى تفحص الصعوبات ودراسة النتائج ، والقيام باتخاذ القرارات لإنجاز أهداف عملية . والتفكير بالخيارات التى ينتقونها لمستقبل حياتهم ، والتدريب على التخطيط لإنجازها .

إن مثل هذه الأمور التى سبق ذكرها ، والتى يمكن تحقيقها عن طريق المناهج التى تقدمها المدرسة ، ستسهم بلا شك فى مساعدة المتعلم عند التخطيط لمسيرة حياته والمهن التى يختارها لنفسه .

(د) التعليم الذاتي :

يتسم عصرنا هذا بسرعة الحركة والتغير المستمرين ، إذ إن حجم المعلومات المتوفرة لنا قد تضاعف بشكل هائل وخرافى يعجز عن وصفه الخيال .

كما أن المعرفة التكنولوجية ازداد نموها ، وسوف تزداد كثافتها ، أيضا فى المستقبل . كذلك فإن شكل الحرف والمهن تغير الآن عما كان عليه فى الماضى ، وأصبح أكثر مرونة وصعوبة فى الوقت ذاته ، وذلك يمثل مشكلة ما بعدها مشكلة . وقد يستمر فى هذا الاتجاه مستقبلا ما لم تحدث كوارث خارجة عن إرادة الإنسان ، أو من صنعه ، ترده إلى طبيعته الأولى ليمارس أعمالاً أولية بدائية .

وبعامة ، أصبح الفرد فى أمس الحاجة يوما بعد يوم إلى تحصيل قدر أكبر من المعلومات والمهارات من جهة ، وإلى التكيف مع الأوضاع الجديدة باستمرار من جهة ثانية .

وهذا يعنى ، أنه لابد أن يستمر الفرد فى عملية التعلم مدى الحياة ، وذلك يقتضى

بالضرورة تعريفه " بأساليب التعلم" ، إلى جانب تعريفه بالمعلومات والمهارات التى يحتاج إليها فى تعليم نفسه بنفسه ، ويلقى ذلك على المدرسة عبئاً مضاعفاً ، إذ أصبح دورها لا يقتصر فقط على تلقين مبادئ المعرفة فى الميادين المختلفة ، وإنما يمتد ذلك الدور إلى إكساب المتعلمين المهارات التى تمكنهم من القيام بتعليم أنفسهم بأنفسهم .

ويعد التعليم الذاتى بأشكاله المتعددة ، إحدى البنى التعليمية الجديدة ، على الرغم من أنه يعد أقدم أشكال التعليم التى عرفها الإنسان . ولقد ظهر التعليم الذاتى بأشكاله المتعددة ، نتيجة انهيار أو اندثار البنى التعليمية القديمة ، بسبب التحرر من حدود المكان والزمان والعمر كعناصر رئيسية للتربية .

ويعنى التعليم الذاتى أن كل فرد فى مؤسسة ورابطة (نقابية أو سياسية أو ثقافية أو اجتماعية) لن تتوافر له الفرص المتعددة للتعلم فحسب ، وإنما بجانب ذلك ، يستطيع أن يسهم بدور فعال فى عملية التعليم ذاتها .

ويمر التعليم الذاتى فى وقتنا هذا بمرحلة تطور سريعة ترجع إلى عوامل كثيرة ، لعل أهمها : التطبيقات الحديثة لنظم الاتصال فى مجال التعليم ، ومشكلات النمو الحضرى الذى لاضابط له ، وارتفاع تكاليف الانتقال ، وضعف الصلة بين بنى التدريب والأنشطة المهنية ، والنزوح من الريف إلى الحضر ، والهجرة من بلد إلى بلد ، واستطالة أوقات اللاعمل (الفراغ).

إن العوامل السابقة كانت وراء ظهور الأشكال الجديدة من التعليم الذاتى ، وبالتالى كانت وراء الصورة الأكثر وضوحاً لمفهوم التربية المستديمة . ولكننا نلاحظ الآن وجود قيود وعقبات تعترض سبيل التربية المستديمة ، فتحول دون التوسع فيها . ومن هذه القيود والعقبات، نذكر ما يلى :

١ - العوائق الاجتماعية والقانونية التى تحول دون إصلاح نظم التعليم . فمثلا : انفتاح المدرسة على المجتمع الذى تخدمه ، وإدخال العمل المنتج فى التعليم ، وإضفاء طابع قانونى على فترة الانتقال بين التعليم والعمل ، والاستفادة من خبرة العمل باعتبارها خبرة تعليمية فى الوقت نفسه ، بمثابة عوائق تقف حائلاً دون إصلاح حال التعليم ونظمه، لذا يجب التصدى بسرعة لهذه المسائل المهمة ، لإيجاد الحلول المناسبة.

٢ - تحصر القوانين واللوائح ، فى كثير من البلاد ، التعليم فى المكان والزمان ، وبذا تحول دون توفير التعليم فى أى مكان ، ولأى فئة من فئات العمر . وعليه .. تسير عملية اتخاذ التدابير اللازمة لإتاحة حق التعليم طوال الحياة وأعماله للجميع ببطء شديد .

وأحيانا ، لا يكون هناك وجود فى بعض البلاد لمثل الأمور التالية : تقديم المنح الدراسية، ومنح الأجازات الدراسية ، وإعادة النظر فى معايير التقييم ، وتطبيق نظام التناوب بين العمل والدراسة (٨)

ورغم القيود والعقبات سالفة الذكر ، إلا أننا نلاحظ الآن أن بعض النظم التعليمية شرعت فى إقامة بنى تعليمية موازية لمعاهد ولمدارس التعليم العام (التعليم النظامى) ، وذلك بسبب اشتداد مطالبة الكبار بحقهم الطبيعى فى التعليم .

ولقد ترتب على ما تقدم ، أن أصبح رسم سياسات التربية المستديمة والتخطيط لها فى سياق اجتماعى وثقافى واقتصادى شامل ، ضرورة لابد منها ، وذلك بدلا من تناولها بمعزل عن سائر أنواع التعليم .

وبعامة ، تعمد - حاليًا - بعض البلاد إلى الربط بين السياسات الاجتماعية والسياسات التربوية المتبعة والمعمول بها فى برامج التعلم مدى الحياة . وربما ، يعود ذلك إلى وجود عوامل إيجابية داخل وخارج النظم التعليمية ، تعزز إنتاج سياسات تربوية جديدة والاضطلاع ببرامج تعليمية جديدة . ومن المبادرات الطيبة التى أسفر عنها ازدياد عدد السنوات المخصصة للتعليم والتعلم : الحرص على المشاركة فى إدارة دفة المجتمع ، وفى التمتع بتراثه الفنى ، وبرفض التنحى على هامش الحياة الاجتماعية والثقافية .

وفى ضوء ما تقدم ، قد يتبادر إلى الذهن مثل هذه الأسئلة :

(أ) كيف يمكن حل مشكلة الأنشطة التربوية المرتبطة بوقت اللاعمل (وقت الفراغ والبطالة والعمالة الجزئية والتقاعد) ؟

إن التعلم عملية تستمر طوال الحياة ، وقد أدت استطالة وقت اللاعمل إلى مضاعفة إمكانية التعلم الذاتى . لذا .. فإن حل مشكلة الأنشطة المرتبطة بوقت اللاعمل يكمن فى الاضطلاع بأنشطة الابتكار والبحث والإنتاج دون الاقتصار على مجرد نقل المعارف .

ولكن ، ما تقدم غالبا لايتحقق ، بسبب تعذر إقامة وشائج قوية النسب بين عالم الابتكار والبحث من جهة ، وبين عالم التعليم النظامى من جهة أخرى ، على الرغم من أن التداخل بين العاملين السابقين أصبح ضرورة لازمة وحتمية الآن عن أى وقت سالف ، وبخاصة أن فكرة التلاقى بين الإبداع الثقافى والتربية تجد حاليا هوى عظيم الشأن فى نفوس الأطفال والبالغون والكبار على حد سواء .

ومن ناحية أخرى ، على الرغم من أن البحث العلمى بالنسبة للدراسات التربوية ، يعد شكلا خاصا من أشكال النشاط الإبداعى ، فإنه يظهر فى أغلب الأحوال بصورة شاحبة من حيث الطريقة والمحتوى ، قياسا ومقارنة بالبحث العلمى والتكنولوجى فى صورته الصحيحة فى المجالات الأخرى (الهندسة ، الطب ، الزراعة ، ...... الخ) .

وعليه ، يضل التعليم النظامى بصورته الحالية طريقة إلى البحث العلمى الدقيق ويتوه داخله . ومما يؤكد ما سبق ، أن مراكز البحث العلمى كثيراً ما تكون أعسر منالا على النشىء من مراكز الإنتاج .

(ب) هل تستطيع التربية المستديمة فى عالم الغد أن تلبى الطلب المتزايد على التعليم من جانب أفراد وشعوب ، وقعوا فى شباك المتناقضات التى تواجههم بها الحياة اليومية ؟

إن التربية ليست مجرد عملية تهدف إلى تكيف وأقلمة الأفراد مع واقعهم ، كما أن التعليم لا يستهدف فقط غايات مهنية . إن الأمر يتعدى ما تقدم بكثير ، وذلك لأن

التربية (مثلا) باتت مهمتها الرئيسية اليوم هى تعليم الناس كيف يعيشون مع المتناقضات ، التى قد تصدفهم فى حياتهم العملية ، وكيف يتصدون للتغيرات الجذرية التى قد تطرأ على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

(جـ)من الذى يتحمل مسئولية المبادرة إلى رسم السياسات واتخاذ التدابير الرامية إلى تعزيز التربية المستديمة ؟

تقع هذه المسئولية على عاتق الأفراد العاديين وأعضاء المجتمع المبدعين ، والمنظمات الاجتماعية والثقافية ، والمربين المحترفين ، ويكون لكل فرد أو هيئة أو مؤسسة الأدوار المنوطة بها التى يجب أن تؤديها سواء أكان ذلك فى المدرسة ، أم فى مكان العمل ، أم فى الحياة الأجتماعية للأفراد ، أم فى مجال أوقات الفراغ .

وإذا خصصنا الحديث عن المدرسة ، نقول إنه يتعين على كل فرد فى المجتمع سواء كان مربيا محترفاً أو مواطنا عاديا ، أن يسهم فى رسم السياسات وإعداد التشريعات وتخطيط التجديدات وإدارة شئون التربية وتقييم نتائجها .

بالإضافة إلى ذلك ، ينبغى أن يحدد من تعنيهم عملية التربية فى المقام الأول - أطفالا أم بالغين أم كبارا - أهداف التربية وفلسفتها وقيمها .

ويزداد حاليًا باطراد أعداد المعنيين بعملية التربية ، ولسوف يشكل ذلك تحديا عظيما لعملية التعليم ما لم تكن النظم التعليمية والنظم الإنتاجية القائمة مهيأة للتصدى لوجهات النظر المتباينة ، التى قد تحمل بين طياتها بعض الأفكار المناهضة والمعارضة للفلسفة والسياسية التعليمية المعمول بها .

وعلى صعيد آخر ، " يفترض من الزاوية المثالية البحتة أن تكون المدرسة قد أفرغت كل ما فى جعبتها من مهمات عندما يحين موعد تخريجها للطلبة الذين درسوا فيها .

فالطلاب فى سنوات الدراسة النهائية يجب أن يعتمدوا بتوجيه من مدرسيهم على جهودهم الخاصة فى التحصيل العلمى . كما أن عليهم فى هذه المرحلة بالذات أن يكونوا قد ابتكروا لأنفسهم بعض المهارات للتعلم الذاتى التى تمكنهم من ممارسة عملية التعلم بأنفسهم أو بالتعاون مع زملائهم . كذلك فإن عليهم فى مثل هذه المرحلة التعليمية أن يكونوا قد نموا فى ذواتهم نوعا من الاستمتاع بممارسة عملية التعلم . كما يجب عليهم آنذاك أن يتقنوا عملية طرح الأسئلة التى تعينهم فى تحديد المشكلات ، والبحث عن المعلومات والاستفادة بمساعدة الآخرين عندما تقتضى الضرورة ، وابتداع الحلول المبتكرة للمسائل ، وعدم إهمال الحلول التجريبية التى تمكنهم من قهر الشعور بالإحباط الناشئ من عدم القدرة على إعطاء الإجابات الفورية ... وهلم جرا .... " (٩)

إن غالبية المدارس لاتتصرف على المنوال السابق من قريب أو بعيد ؛ فالمدرسة الثانوية - وهى تمثل نهاية المطاف بالنسبة للدراسة قبل الجامعية للمتعلم - لا تقدم أيه فرصة لممارسة التعلم الذاتى ، ومازال التدريس بها يتم على أسس كلاسيكية عتيقة تقوم على التلقين من جهة المدرس، وعلى الحفظ والاستظهار من جهة الطالب .

وحتى يمكننا تحقيق فكرة التعلم الذاتى ، يجب أن تباشر المدرسة عملية وضع مناهج جديدة ، تهدف إلى تعريف المتعلمين بأساليب تنمية مهارات التعلم الذاتى والتدريب عليها . كما يجب أن تتيح البيئة المدرسية للمتعلمين فرصا أوسع وأكثر لتنمية مهارات التعلم الذاتى ، كلما ارتقوا فى سلم الدراسة ، بحيث يصبح الطالب قادرا على تعليم نفسه بنفسه بمجرد أن ينهى دراسته الثانوية .

(هـ) التفكير والابتكار في حل المشكلات واتخاذ القرارات :

إن القدرة على التفكير السليم وتحكيم العقل ، والقدرة على إصدار أحكام موضوعية ، وعلى تخيل إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل الموجودة والمطروحة ، بالفعل أو التى قد تواجه الأفراد أو المجتمعات فى المستقبل القريب ، كذا الانتقاء من بين البدائل والخيارات ، وفحص جوانبها المختلفة والمقارنة بينها ، ينبغى أن تكون الشغل الشاغل للمدرسة ، إذ تمثل جميع الأمور آنفة الذكر مصادر القوة التى يجب أن يتمتع بها الجنس البشرى .

فعلى سبيل المثال ، توجه الآن عملية الاختراع نحو تأمين مصالح الجنس البشرى ، وتسهم فى تحقيق تقدمه وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته المهمة . أيضا ، يسهم التقدم العلمى فى خدمة الطب والمواصلات والنقل ، وغير ذلك من المسائل الحيوية المهمة فى حياة الإنسان . كذلك ، يستطيع المبرزون والعباقرة من الأفراد ، باستخدام مواهبهم العقلية الخارقة ، حسم عدد لايستهان به من المشكلات التى يعانى منها الإنسان .

ولكن مدارسنا قلما توجه اهتماما يذكر نحو تطوير المهارات السابقة التى تزداد أهميتها فى مجتمعنا الذى يتسم بالتعقيد الشديد والتغير الدائب .

وبعامة ، يجب إعطاء الأولوية فى العمل التربوى الآن لما يساعد المتعلمين على فهم مشكلات الحاضر والمستقبل . ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق مادة مثل مادة التاريخ التى يجب التمهيد لها بدراسة جادة لواقعنا الحالى ، بالإضافة إلى ما يمكن التكهن به من مواصفات وتفاصيل خاصة بأحداث المستقبل ، وبذا تصبح دراسة الماضى قادرة على تحقيق فهم أعمق للظروف التى انبثقت منها مشكلات العصر الحاضر ، وعلى تزويد الدارسين بنماذج من التجارب التاريخية التى تمكنهم من إيجاد حلول أفضل للمشكلات المعاصرة .

إن تحقيق ما تقدم ، يجعل دراسة التاريخ فرصة سانحة نابضة بالحياة تفيد فى التأثير المستمر فى كل من الحاضر والمستقبل . ويمكن أيضا تطوير مهارات التفكير والابتكار من خلال استحضار المشكلات التاريخية وعرضها ، فدراسة القضايا التاريخية والقضايا المعاصرة فى آن واحد ، يقدم لنا أساسا لدراسة بعض الحالات الخاصة وذلك يساعد المتعلمين على دراسة المسائل العالمية المهمة ، ويسهم فى تطوير قدراتهم الذهنية بالنسبة لاتخاذ القرارات إزاء المسائل ذات الاهتمام الفردى أو الجمعى ، على حد سواء . كما أن الإكثار من استعمال الأحاجى والألغاز ، وحل المشكلات ، وتنمية التفكير الخلاق ، يمكن أن تسهم فى تطوير مثل هذه المهارات .

لقد أصبحت المهارات ذات العلاقة بالتفكير ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات مهمة فى حياة المتعلمين ، إذ تساعدهم فى تعاملهم مع مشكلات الحاضر والمستقبل .

فمثلا ، التفكير بلغةالعلاقات بين الأشياء يساعد المتعلمين على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة ، ويمكنهم من ممارسة عمليات ذهنية معقدة من خلالها يستطيعون اكتشاف كيف تؤثر أحداثا بعينها فى حياة الناس بأساليب مختلفة وبتأثيرات متباينة . ويساعد مثل هذا المدخل لدراسة التفكير المركب فى التعامل مع تعقيدات العصر الحالى ، وبذا يتمكن المتعلمون من فحص البدائل ، والربط بين المقدمات والنتائج ، وابتداع الأفكار الجديدة ، والاستفادة من مهارة اتخاذ القرارات فى عملية الاختيار من بين البدائل المطروحة . كما يساعد ذلك المدخل فى تعليمهم الطرائق المختلفة لاستعمال خيالهم فى حل المشكلات الصعبة بأساليب حديثة مبتكرة .

والحقيقة ، أن ما سبق لهو قليل من كثير من المهارات التى يمكن إكسابها للمتعلمين ، إذا ما ركزنا اهتمامنا نحو تعويدهم وتعليمهم عمليات التفكير ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، بشرط أن يستمر التدريب على اكتساب هذه المهارات بشكل منتظم ، وخلال فترة كافية مناسبة ، وبإتباع أساليب عملية متنوعة .

أيضا ، فى عالمنا المتغير لابد من توخى الحرص والدقة عند اتخاذ أى قرار ، لأن القرار الخاطئ ستكون له آثاره السلبية على حياتنا الحالية والمستقبلية معا . ويظهر ذلك واضحا جليا على مستوى الأمم والدول ، لأنه إذا اتخذ مسئول قرارا لا يتسم بالدقة أو العقلانية ، فإن آثار ذلك القرار لن تؤثر فقط على حياة الأفراد الحاليين ، إنما قد تمتد آثاره على حياة الأجيال القادمة أيضا . إننا نفاجئ يوميا بمشكلات كان من الممكن جدا تفاديها وعدم وقوعها ، لو أن أولئك الذين اتخذوا قرارات بعينها فى الماضى قد فكروا فى النتائج المنطقية المتوقعة لمثل تلك القرارات فى المستقبل .

وتتطلب المهارة فى اتخاذ القرارات الحكيمة الصادقة فى توقعاتها ، دقة وتمحيصًا فى دراسة النتائج المعقدة والصعبة التى يمكن أن تكون نتيجة طبيعية لهذه القرارات . كما ، تتطلب المهارة فى حل المشكلات التى تأخذ النتائج بعين الاعتبار ، فحصًا لكل العلاقات المحتملة ذات الارتباط بتلك القرارات ، وبذا يستطيع الفرد استباق الأحداث واختيار الحلول المناسبة لظروف الزمان والمكان .

حقيقة ، أن يتنبأ الإنسان بنتائج وعواقب قراراته بشكل دقيق يبدو صعبا ، وأحيانا يبدو مستحيلا بعيد المنال . وعلى الرغم من ذلك يمكن للإنسان إدراك عواقب تلك القرارات وأخطارها بدرجة ما ، بالنسبة للأشياء التى سوف تتأثر بتلك القرارات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

إن القدرة على الحدس واستباق الأحداث يمكن اعتبارها واحدة من أهم المهارات الخطيرة فى عصرنا الحاضر . والدليل على صدق وصحة ذلك ، أن الإنسان الذى لديه بعد نظر ، يكون حدسه صحيحا بدرجة كبيرة بالنسبة للنتائج المتوقعة لقراراته . وبالتالى ، من الصعب أن يهتز أو يفقد صوابه ، إذا واجهته بعض المشكلات الخطيرة فى المستقبل ، لأنه يتوقع حدوث هذه المشكلات ، ويضع فى حساباته أساليب وطرائق مقابلتها من خلال أنسب الحلول المنطقية والعقلانية .

إن ممارسة جميع المهارات التى سبق الإشارة إليها ، ينبغى أن تشكل خيطا متصلا لاينقطع خلال فترة الدراسة . لذا ، يجب ألا نعتمد فى تحقيق ما تقدم على مادة الرياضيات فقط، على أساس أنها تفيد فى الارتقاء بأساليب التفكير وحل المشكلات ، وإنما يجب - بجانب الرياضيات - برمجة بعض المناهج الأخرى بهدف خدمة هذه المهارات ، إذ إن المنهج المتواصل الذى يتم تعليمه وتعلمه خلال مختلفة المراحل الدراسية يمكن أن يسهم فى إكساب المتعلمين هذه المهارات من ناحية ، والارتقاء بما لديهم منها من ناحية أخرى ، بشرط أن يقوم المدرسون - فى جميع مراحل التعليم المختلفة - بمباشرة طرح الأسئلة ومطالبة المتعلمين بالقيام بعمليات التصنيف، والتدريب ، وبحث المشكلات ، وإجراء التجارب ، وغير ذلك من الأمور والعمليات التى تكسب الطلاب بالفعل مهارات التفكير والابتكار والإبداع .

فى ضوء الحديث آنف الذكر ، يجب بناء المنهج على بعض العناصر القديمة والجديدة فى نسق متكامل . ولتحقيق ذلك ، ينبغى أن يحتوى المنهج على بعض العناصر القديمة ذات الأهمية ، التى حدثت عبر الحقب التاريخية المتلاحقة . كما يجب أن يشمل النواحى الثقافية النابعة من صميم الحياة المعاصرة ، المتضمنة مختلف النواحى الإنسانية المنبثقة من الواقع الاجتماعى ؛ بخاصة أن وضع المنهج بصورته الحديثة المعاصرة ، قد يسهم فى خلق وإبداع وابتكار الأمور التالية :

* إطار اجتماعى وأخلاقى جديد ، له أسسه وأهدافه .
* مفهوم جديد للطبيعة الإنسانية ، يقوم على المعرفتين : النفسية والاجتماعية ، ويتضمن النظرة العميقة الثاقبة للعلاقات الشخصية والأجتماعية .
* طرق ووسائل جديدة لفض النزاعات التى قد تنشأ بين الجماعات بدلا من المفاهيم القسرية والزجرية التى لا نفع منها أو طائل .
* أساليب تفكير علمية جديدة لوضع الحلول المناسبة لبعض المشكلات والمتغيرات السياسية والاقتصادية وما شابه ذلك ، بدلاً من المفاهيم والعادات القديمة التى باتت لا تناسب العصر .

(و) التواصل :

توجه مدارسنا جل اهتمامها نحو تنمية المهارات التواصلية ، التى يحتاج إليها المتعلمون داخل المدرسة ؛ خاصة مهارة قراءة الكتب المقررة . وهى بذلك تنسى أو تتناسى أن المجتمع الإنسانى دخل عهدا جديدا يتسم بتعدد وسائل وأساليب الاتصال ، وبذا تكون قراءة الكتب المقررة ليس إلا نوعا واحدا من أنواع المطالعة ، علما بأن إهمال أنواع المطالعة الأخرى يعنى تخريج أجيال ناقصة الثقافة .

فمثلا .. حرمان المتعلمين من قراءة المجلات والصحف ، يعنى حرمانهم من مصدر كبير من مصادر المعرفة فى عصرنا هذا ، لذا يجب أن تهتم المدرسة بتدريب المتعلمين على قراءة المجلات والصحف قراءة تحليلية نقدية ، كما يجب تعريفهم بطرائق الحصول على المجلات العلمية والاجتماعية المتخصصة .

وقد يأخذ التواصل فى أغلب الأحوال شكلا مكتوبا ، لذا تعد القدرة على الكتابة جانب مهما من قدرة الإنسان على التواصل . بالإضافة إلى ذلك ، تعتبر الكتابة فنًا من الفنون اللغوية التى تمد الفرد بالقدرة على توضيح آرائه ، ونقل أفكارها إلى الآخرين لذا يجب النظر إلى فن الكتابة كمنهج من مناهج الدراسة النظامية .

بالإضافة إلى القراءة والكتابة هناك أيضا وسائل التواصل السمعية والبصرية ذات الأهمية العظيمة الشأن فى حياتنا الآن . فالتلفاز - مثلا - وسيلة تواصل شائعة الاستعمال تؤثر إيجابيًا وسلبًا فى الحياة اليومية العادية للملايين من البشر ، كما أنه يستخدم فى المدارس فى تعليم معارف المتعلمين ، وأيضا فى تطوير أفكارهم بأساليب أفضل . كذلك ، تعتبر الأفلام السينمائية مصدراً مهمًا من مصادر التسلية والمعلومات على حد سواء .

إن ما يسمى بمحو الأمية ليس إلا محاولة لإيجاد القدرة لدى الدارسين الأميين لتحصيل المعلومات وتوصيل الأفكار بطرائق متعددة ، لأن استخدام الفرد لكل ما يملكه من إمكانات وقدرات بنطاق واسع هو الذى يعكس حقيقة ما نعنيه بالتعلم والتواصل .

بالإضافة إلى ما تقدم ، نشير إلى أن الإنسان قد جبل اجتماعيًا بطبيعته ، وأنه يمتلك بالفعل مهارات التواصل ، لذا يجب ألا تغفل المدرسة ذلك الأمر المهم . وإنما يجب أن تنميه بكافة جهودها ، وبخاصة أن المتعلم الآن يعيش فى عالم متحرك يباشر فيه علاقات فردية متشعبة مع عدد كبير من الأنماط البشرية المتنوعة ، لذا فإن تدريبه على مهارات التواصل أصبح ضرورة واجبة ولازمة لأنه يحتاج إليها فى حياته العملية .

وتتطلب السيطرة على مهارات التواصل مهارات جانبية أخرى ، مثل : القدرة على الإصغاء إلى الآخرين ، واستيعاب المعلومات ، وتفهم أفكار الآخرين ومشاعرهم ، كما أنها تتطلب قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره الخاصة وإيصال تلك الأفكار والمشاعر إلى الآخرين . أيضا ، تتطلب مهارات التواصل القدرة على تحليل المشاعر ، والقدرة على إجراء المفاوضات ، وتسوية الخلافات ، وحل المشكلات بالاشتراك مع الآخرين حلاً سلميا عقلانيا يقوم على نبذ المشاحنات التى لا ضرورة منها ، والتأكيد على أهمية السلام .

ومن ناحية أخرى ، تهدف التربية ضمن ما تهدف إلى إعادة بناء شخصية الفرد كى يكون إنسانا جديداً يتقبل أية تغيرات تحدث خلال أية فترة من فترات التغيير الاجتماعى والثقافى التى يمر بها أو يعيشها المجتمع ، ويتقبل أيضا أفكار الآخرين حتى وإن تعارضت مع أفكاره وآرائه الشخصية .

ولكى يكون الإنسان بالفعل إنسانا جديدا ، ينبغى أن يكون جديداً فى طريقة تفكيره ، وفى تعامله مع الآخرين ، وفى تقديره للمسئولية . أيضا ، ينبغى أن يأخذ بما يتطلبه المجتمع من إجراءات اجتماعية جديدة .

ويتطلب ما تقدم ، أن يكون الفرد مزوداً بأساليب فنية معينة ، تتناسب ونوع العمل المزمع أن يؤديه ، أو نوع المسئولية التى ستلقى على عاتقه . وحيث أن إخضاع العلاقات الإنسانية إلى إجراءات ميكانيكية أو إلى عمليات آلية ، ليس عملا سهلا ، لذا يجب اللجوء

إلى طرق معقولة ومقبولة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق ما تقدم . وأحد الحلول المفيدة فى هذا المجال ، هو عقد الندوات والاجتماعات التى من خلالها يمكن أن تنبثق أنسب وأجدى الطرق التى يجب اتباعها والأخذ بها لتزويد الفرد بالأساليب الفنية المطلوبة التى تسهم فى بناء الإنسان.

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى أن يتطرق المنهج إلى مختلف الأساليب الفنية التى تؤكد على الأخذ بوسيلة الحجة والإقناع كوسيلة مثلى للتواصل بين الأفراد ، والتى تؤكد كذلك على ضرورة تنمية الفكر المبدع الذى يسهل ذلك التواصل ، وذلك لأهمية هذه الأمور ، ودورها فى بناء الإنسان .

(ز) المواطنة الصالحة علي المستويين : المحلي والعالمي :

إن أقصى ما يطمح فيه الفرد الآن فى عصرنا الحاضر المعقد ، هو أن يكون مواطنا فعالا حقًا . ولعل ما يجعل تحقيق ذلك الأمر صعبا ، إنما يعود بالدرجة الأولى إلى مشاعر الإحباط الناشئة عن إحساس الإنسان بضعفه وضآلة قيمته ، وذلك عندما ينظر إلى الحجم الهائل والعظيم للأجهزة الحكومية قياسًا لحجمه . وأيضًا ، مما يزيد الفرد بهذا الإحساس هو الشعور بعدم الاهتمام به من جانب السلطات من ناحية ، وضآلة المهارات التى يسيطر عليها الفرد من ناحية أخرى . كل ذلك يؤثر - بلا جدال - على الفرد العادى ، فيزيد من صعوبة إمكانية إسهامه فى اتخاذ القرارات التى لها تأثير حيوى فى مجريات حياته الخاصة .

وإذا نظرنا إلى المواطنة كما يعرفهانيومان على أنها "القدرة على أن يمارس الفرد تأثيره فى الشئون العامة " ، لجد أن تحقيق ذلك يتطلب قدرا لا يستهان به من المعارف والمهارات التى تتصف بالتعقيد والاتساع ، إذ إن معرفة القضايا العامة ذات الأهمية ، كذا القدرة على التفكير والمناقشة واتخاذ القرارات والابتكار ، لهى فى الحقيقة أمور عظيمة الشأن . أيضا ، من المهارات المهمة التى لا يمكن الإقلال من شأنها فى هذا المجال ، مهارات العمل التعاونى، وذلك لتأثيرها المباشر والفعال على كل من الفرد والمجتمع .

إن المهارات آنفة الذكر تساعد فى تعلم أساليب التحرك فى حلبة العمل السياسى ، وبخاصة أن الناس فى وقتنا الحالى أشد حرصًا من أى وقت مضى على الإسهام والمشاركة بفعالية فى المجالى السياسى ، وذلك بهدف التحكم فى الإجراءات والقرارات السياسية الحاسمة فى حياتنا التى نعيشها فى عالمنا المتغير المعقد ، وبذا يضمن الناس أن تسير القضايا المصيرية الملحة على المستويين : القومى والعالمى فى أطر صحيحة سليمة من ناحية ، ووفق مطالب الأفراد وحاجاتهم ومشاعرهم من ناحية أخرى .

فى ضوء ما تقدم .. يجب أن تنال الأحداث المحلية والقضايا الراهنة العالمية قسطا وافرا من أوقات الدراسة ، لذا ، يجب أن نفرد للقضايا المهمة والملحة مكاناً بارزاً فى المنهج ، شأنها فى ذلك شأن قضايا الدولة والأمة والعالم بأسره ، وأن تعامل كموضوعات مدرسية مهمة ينبغى دراستها بانتظام .

ولتحقيق ذلك ، قد نصطدم بمشكلة صعبة تتمثل فى أن تعريف المتعلمين بالمشكلات المعاصرة على المستويين : المحلى والعالمى ، يحتاج بالضرورة إلى وقت نسبيا ، وذلك بسبب تعدد وتعقيد هذه المشكلات ، وبخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ، حاجة المتعلمين إلى الدراسة العميقة والجادة للمؤسسات الديمقراطية ، ونظام الحكم الدستورى ، والتمثيل الديمقراطى ومراكز القوى والتكتلات الموجودة على المستويين : المحلى والعالمى على السواء ، ..... إلخ.

أيضًا ، ينبغى أن يلم المتعلمون إلماما كاملا ووافيا بسيرة وحياة الأفراد العظماء الذين قدموا إنجازات رائعة للبشرية ، وأن يعرفوا تاريخ الجماعات الذين خلفوا وراءهم آثار عظيمة الشأن فى ميدان العمل السياسى ، وأن يتلامسوا عن قرب مع المواطنين ذوى النشاط الذين لايزالون كأفراد وجماعات يعملون ، ويؤثرون بشكل فعلى فى الأحداث الحالية التى يموج بها المجتمع .

وتستطيع المدرسة صياغة مناهج تربوية جديدة ، من خلالها يمكن إعداد المتعلمين ليكونوا مواطنين صالحين حقًا ، بشرط أن تتضمن هذه المناهج معرفة القضايا الراهنة والإلمام بحقائق الإجراءات الديمقراطية ، وأن تتيح تلك المناهج الفرص أمام المتعلمين لاكتساب مهارتى : التفكير والتحكيم العقلى ، وذلك عن طريق الممارسة والمشاركة فى أحداث عالم حقيقى من الأنشطة المدرسية المنوعة ، كالمراسلة ، والقيام بالرحلات الميدانية ، ومقابلة المتحدثين والمسئولين السياسيين ، ولا مانع مطلقا من التتلمذ على أيدى بعض المنظمات والهيئات القومية ذات النشاط السياسى المشروع ؛ ممايساعدهم بالفعل على خوض تجارب مباشرة تعالج بعض المشكلات والقضايا ذات الطابع السياسى فى عالم واقعى .

ومن ناحية ثانية ، يعتبر الشعور العام محور الارتكاز للتفاهم بين الأفراد من أجل الالتفاف فيما بينهم ، وبخاصة عند حدوث مشكلة بعينها ، مع الأخذ فى الاعتبار ، أنه يمكن حل أية مشكلة من المشكلات فى البيئات والمجموعات الصغيرة بالإستعانة بذوى الخبرة ، وبأهل الثقة . ولكن ، لا يمكن تحقيق ذلك بسهولة ، فى حالة التغيرات الاجتماعية والثقافية العميقة والجذرية التى قد تحدث فى المجتمعات الكبيرة ، لأن التغييرات الجذرية التى ينتج عنها تغيير فى المفاهيم والقواعد تضع الناس أمام مشكلات ، تتطلب شعوراً عاماً جديداً من أجل حلها والتغلب عليها .

إن أهم معالم التطور الثقافى هو هذا الشعور العام الجديد الذى يجب أن يكون شاملا ، بحيث يتضمن القواعد والأفكار والمهارات والعادات التى تتحكم فى العلاقات بين الناس والمؤسسات من جهة ، وبين المؤسسات مع بعضها البعض من جهة ثانية ، وبين الناس بعضهم مع بعض من جهة ثالثة ، حيث يظهر ذلك الشعور العام الصواب من الخطأ ، والمطلوب من غير المطلوب .

فى ضوء ما سبق ذكره ، يجب أن يتيح المنهج الفرص العديدة أمام التلاميذ والشباب والراشدين ، كى يعملوا جميعًا من خلال هدف عام ومشترك لإعادة بناء الأفكار والاتجاهات من أجل الوصول إلى قرار جماعى عام ، يمكن عن طريقه تحقيق شعور عام مشترك أمام أية تغييرات

اجتماعية ثقافية عميقة وجذرية حتى لا يتعرض الشباب للحيرة والربكة ، وحتى لا تتبلبل أفكارهم.

ومن ناحية ثالثة ، إذا انقسم أى مجتمع من المجتمعات إلى عدد كبير من الفئات الاجتماعية ، فإن هذه الفئات سوف تتناحر وتتصارع فيما بينها ، وذلك بسبب الرغبات والمتعقدات المتناقضة ، وبسبب وجهات النظر المتباينة ، لكل فئة من هذه الفئات .

ويترتب على ما تقدم ، زيادة المشاكل الاجتماعية (من حيث العدد والتعقيد) بدرجة قد تهدد المجتمع برمته أكثر فأكثر ، وذلك لأن كل فئة من الفئات سوف تدافع عن وجهة نظرها ، سواء أكان ذلك بطريقة مشروعة ، أم بطريقة غير مشروعة ، وبخاصة عندما تتضارب وتتضاد المصالح . وبذا .. تصبح العلاقات بين هذه الفئات صعبة ، والاتفاق بواسطة التفاهم يكون أكثر صعوبة .

وتشير المشاكل والصعوبات التى سبق الإشارة إليها إلى أهمية إيجاد طرق جديدة وفعالة من أجل حل هذه المشاكل والصعوبات عن طريق المنطق والعقل ، أى عن طريق التفكير العلمى الذى يقوم على السبب والحقيقة ، إذ أن طريق القوة والتسلح أصبح غير مجد وغير مفيد ، ولايصلح فى عصرنا الحالى لحل المشاكل الاجتماعية .

لذا .. يجب أن يتصدى المنهج لهذه المشكلات ، فيوليها أهمية وأولوية ، من حيث شرح وتحليل الظروف التى أدت إلى ظهور هذه المشكلات ، وآثارها فى فساد المجتمع إذا تفشت بين الأفراد ، وطرق حلها على أساس علمى ، فيساعد المنهج بذلك على إكساب التلاميذ مهارات المواطنة الصالحة التى تقوم على أسس ، من أهمها : تكوين الخبرة الكافية من التفكير الذى يقوم على ربط الأسباب بمسبباتها ، وذلك من أجل مواجهة عصرنا الملئ بالنزاعات المفزعة ، والذى يتميز بالانقسامات المزعجة .

ومن ناحية رابعة ، يعطى المجتمع الحر المستقل لمجالسه النيابية حق وضع التشريعات الجديدة ، وحق سن القوانين الجديدة . كما يعطى هذا المجتمع لمؤسساته : العامة والحكومية حق الإشراف على تنفيذ القوانين والتشريعات التى تنظم العلاقة بين الفرد والسلطة .

وعلى الرغم من أنه لا يمكن التنبؤ بما سيكون عليه حال أى مجتمع من المجتمعات ونوعيته فى المستقبل القريب أو البعيد ، إلا أن التغييرات الاجتماعية والثقافية التى يمكن توقعها والتنبؤ بها فى ضوء الأحداث التى يموج بها العالم حاليا ، تشير إلى أن أهم التطورات التى يمكن أن تأخذ مكانها فى المستقبل القريب ، تتمثل فى الآتى :

* انتشار النزعة الاستقلالية وازديادها ، نتيجة ازدياد التخصصات المهنية ، والمسئوليات المتعددة ، التى حدثت بفعل تعقد الحياة الاجتماعية .

* ظهور عمليات اجتماعية ذات صفة نظامية متداخلة ، قد تصل إلى حد الاندماج الكامل ، وذلك لمقابلة التنافس والتنازع اللذين يسودان مختلف القطاعات والمجالات على مستوى جميع دول العالم . وعليه .. فإن الفرد الذى يعتمد على الحظ

والتواكلية لن يجد له مكانا تحت الشمس فى وقتنا الحالى .

* مطالبة الطبقات الدنيا فى المجتمع بالعدالة والمساواة أسوة بباقى الطبقات ، وقد يؤدى ذلك إلى تناحر وتصارع الطبقات فيما بينها . ولهذا .. فإن الآثار التى ستترتب على مطالبة الفقراء بحقوقهم سوف تشتد أو تقل ، حسب النظام السياسى القائم فى الدولة .

* النزوع إلى السلم لا إلى الحرب ، فى حل النزاعات التى قد تنشأ بين الأفراد والدول على السواء.

* إعادة النظر فى نظام القيم المعمول به فى العالم ، بهدف إعادة بنائه من جديد ليساير التغييرات الاجتماعية والثقافية الجديدة التى حدثت ، ولا تزال تحدث نتيجة التقدم المستمر والمتتالى للعلم والتكنولوجيا .

* إعادة النظر فى العادات والأفكار والمهارات الاجتماعية التى توارثتها الأجيال ؛ حتى تسير جنبا إلى جنب مع الأوضاع النفسية والاجتماعية والاقتصادية الحديثة ، التى حدثت بسبب التحول والتغير المستمرين فى شتى المجالات .

إن مراعاة الأمور آنفة الذكر عند بناء المنهج ، يؤدى إلى إكساب التلاميذ مهارات المواطنة الفعالة التى تؤدى بالتبعية إلى تماسك المجتمع وانتشار العدالة بين ربوعه . أيضا .. يجب أن يبين المنهج أن تحقيق ما تقدم ، ينبغى أن يتم على أساس ديمقراطى ، وليس عبر عمليات حربية ، أو ثورة دموية ، قد تؤدى إلى نكسات ، بدلاً من أن تحقق انطلاقات تنموية مرغوب فيها .

ومن ناحية خامسة .. فإن المجتمعات التى أخذت - قديمًا - بالنظام الرأسمالى الذى يعتمد على المجهود الفردى فقط ، كانت تفصل الاقتصاد عن السياسة ، والسياسة عن المجتمع ، وهلم جرا . ويرجع ذلك إلى إيمان تلك المجتمعات بأن غايات المجتمع هى فى حقيقة الأمر محصلة لغايات أفراده ، وإلى إيمان تلك المجتمعات بتأثير القطاعات الموجودة فيها ، وأهدافها الخاصة بها ، حيث تعتمد تلك القطاعات على المجهود الفردى ؛ لذا .. فإن كل فرد يتأثر بما يحيط به من أمور ثقافية سائدة فى مجتمعه ، فيعمل ما يراه مناسبا لنفسه . وتتحقق المنفعة العامة للمجتمع فى ضوء محصلة ما يقوم به الأفراد من أعمال .

ولقد اختلف الحال الآن فى المجتمعات الرأسمالية تمامًا عما تقدم بقيام الثورة الصناعية التى جعلت مصالح الأفراد متشابكة ومتداخلة ، بحيث أصبح فى حكم المستحيل فصل فئات المجتمعات بعضها عن بعض ، وبالتالى لم يعد ممكناً أن يعيش الأفراد منعزلين عن بعضهم . ولقد ترتب على ما سبق ذكره ، أن أصبحت حاجات الأفراد هى التى تقرر وتحدد أهداف الفرد . وبالتالى ... أصبح هدف الفرد حاليا متصلاً ومرتبطا بأهداف سائر أفراد المجتمع .

ويمكن أن يسهم المنهج فى تحقيق ما تقدم ، بإبراز أن التفكير الجمعى المنظم أفضل بكثير من التفكير الفردى ، وأن الرأى الجماعى خير من رأى الفرد الواحد ، أى .. يجب أن يبرز المنهج

أن خدمة المجتمع وتحقيق رفاهيته وتقدمه ، تأتى بأن يفكر جميع أفراد المجتمع كجماعة واحدة مرتبطة ، ولها أهدافها المشتركة والمأمولة وليس كأفراد منفصلين بعضهم عن بعض ، يسعى كل منهم لتحقيق مصالحه الشخصية فقط ، مع الأخذ فى الاعتبار ألا نشجع الطلاب إلى السعى وراء الأهداف الاجتماعية بعيدة المنال أو صعبة التحقيق ، لأن ذلك سوف يصيبهم بالإحباط وخيبة الأمل عندما لا يستطيعون تحقيقها ، أو لا يقدرون على إنجازها .

ومن ناحية سادسة .. فإن المجتمع الدولى الذى يتطور فى وقتنا الحاضر ، يتطلب أفراداً من نوعية جديدة ، أشخاصا رؤوسهم فى السحاب وأقدامهم على الأرض . إنهم ، كما يقول (جيمس كونانت) : مثاليون أقوياء العقول . لذا ، يكون من المهام العاجلة للتربية هو خلق أفراد ذوى عقلية دولية . ويعضد ذلك (بياجيه Piaget) الذى يرى أن الهدف الرئيسى للتعليم هو خلق رجال قادرين على عمل الجديد ، وليس فقط تكرار ما فعلته الأجيال الأخرى ، رجال خلاقين، مبتكرين ومستكشفين (١٠).

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتى :

- خلق أفراد آمنين متكاملين ، يمكنهم مقابلة وحل الخلافات بين الناس بالمودة ، وليس بالعداء .
- تعريف المتعلمين بالعالم كله من حولهم .
- مساعدة المتعلمين على فهم أوجه : التشابه والخلاف بين شعوب العالم .
- مساعدة المتعلمين على تقدير إسهامات كافة الشعوب نحو المجتمع الدولى .
- إكساب المتعلمين أكبر قدر ممكن من الرؤية الواقعية لبعض المشكلات الدولية الرئيسية .
- مساعدة المتعلمين على الاهتمام بالشئون الجارية على المستوى المحلى والعالمى ، وعلى تقييم مصادر أنبائهم الخاصة بتلك الشئون .
- تنمية الفخر لدى المتعلمين بإنجازات وطنهم ، والاهتمام بما قد يعانيه من قصور ، وتفهم علاقاته بالدول الأخرى .
- تعريف المتعلمين بأهمية الأمم المتحدة ، والوكالات التابعة لها .
- مساعدة المتعلمين على خلق فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية ، وبذا يتم تدعيم الجهود المبذولة من أجل تقوية التفاهم الدولى .
- استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل والمواد لتعزيز التفاهم الدولى .
- تعاون المدرسة مع وسائط المجتمع الأخرى ، التى يمكن الاستفادة منها لتقدير قيمة وأهمية التفاهم الدولى .
- التأكد من أن المدرسة تمضى قدمًا فى برنامجها للتفاهم الدولى كبرنامج مدرسى شامل يكتنف كل أقسام المنهج ، ويتضمن جميع مناشطه .

ويستطيع المنهج أن يسهم فى تحقيق ما تقدم عن طريق :

- الاهتمام بالتربية الدينية التى تكسب المتعلمين مقومات السلوك الأخلاقى المنشود .
- الاهتمام بالدراسات الإنسانية والاجتماعية على المستويين : العالمى والمحلى .
- الاهتمام بدراسة التراث على المستوى العالمى .
- الاهتمام بدراسة تاريخ مصر ، وبالدراسات القومية الأخرى .
- الاهتمام بدراسة اللغات الأجنبية على أساس أنها الجسر الذى يربط الثقافة المحلية بالثقافات الأخرى .
- الاهتمام بالدراسات البيئية التى من خلالها يمكن ربط مادتين أو أكثر فى مجال أو ميدان معرفى واحد.
- الاهتمام بالترجمات التى تتناول الدراسات العالمية .
- الاهتمام بدراسة الدستور ، والمواثيق والأعراف الدولية الأخرى .

(ح) التربية الأخلاقية :

يجابه الملايين فى شتى أنحاء العالم - على نحو مضطرد - عدداً من المعضلات والقضايا المتعلقة بالأخلاق والقيم الحساسة ، لأن الحدود بين مختلف بلاد العالم بمعناها التقليدى الضيق تلاشت الآن . ويعود السبب فى ذلك إلى التقدم الهائل الذى أحرزته وسائل الاتصال ، وما ترتب على هذا التقدم من القدرة على الحركة بين مواطنى العالم . وبذا .. تزايد احتكاك الشعوب بعضها البعض ، وبالتالى أصبح الفرد فى أي وطن يستطيع بسهولة تعرف حضارات الأوطان الأخرى . كما يستطيع الإنسان الآن الإلمام بما يجرى فى العالم من أحداث وتطورات تحدث فى أى مكان .

والحقيقة .. أن القضايا التى تعانى حاليا البشرية منها ليست إلا انعكاسات لمثل هذه الاتصالات والاحتكاكات . فعلى سبيل المثال ، يقع الكثير من الأفراد فريسة للاضطرابات النفسية والقلق ، بسبب تعرضهم لأنماط من العقائد المختلفة التى لا يستطيعون أن يقبلونها ويتوافقون معها . أيضا .. فإن مشاهد الحرب والموت والدمار ، كذا الأفراح التى يعيشها الآخرون أو الأتراح التى تلم بهم ، ليست إلا مؤثرات لها تأثير السحر على الأفراد ، حيث تنتقل على التو إلى منازل الملايين من البشر من سكان الكرة الأرضية ، فنجد من يقبلها بسهولة ، ومن يعارضها بشدة .

وباختصار .. لم يعد من السهل على أى إنسان أن يسلم - دون نقاش أو جدال - بمجموعة واحدة من القيم الموجودة مهما كانت ، وذلك فى ضوء الاكتشافات العلمية الحديثة وتنوع الحضارات وتضاربها .

بالإضافة إلى ما تقدم ، يقود وضع العالم ومشكلاته المعقدة إلى كثير من المعضلات والمشكلات المتعلقة بالأخلاق القيمية . لذا ، تثار الآن مثل هذه التساؤلات : ما المسالك التى من

خلالها يمكن توفير حياة بسيطة للناس ؟ وكيف نوفر المساواة بينهم ؟ وماذا يجب أن نفعل للمحافظة على بقاء الأطفال الذين لا يحصلون على الغذاء الجيد الكاف ؟ وكيف نوفر لهؤلاء الأطفال صحة أفضل ؟ وهل يجب أن يقلص الفرد القادر من بعض ممتلكاته الخاصة ليساعد الآخرين ؟ ما الطرائق المناسبة التى يجب اتباعها لدحض ومقاومة التمييز بمختلف أنواعه ؟

نلاحظ أن المسائل المختلفة - ذات الارتباط المباشر بقضايا العدالة والمساواة والصراع من أجل الحصول على الحقوق ، ودحض ومقاومة الفروق العنصرية وغيرها - تزداد تعقيداً يوما بعد يوم ، مما يزيد عن صعوبة الوصول إلى حلول حاسمة لها ، حتى أن الأوضاع الخاطئة نفسها غدت حقيقة واقعة يقرها كثير من الأفراد ، كما أصبحت الأوضاع الشاذة وغير الطبيعية من الأمور الأشد ألفة لدى نسبة كبيرة من سكان العالم .

ونلاحظ الآن أن بعض الأنشطة والخطط التربوية الراهنة التى صممت أصلا ، بهدف معالجة القضايا المرتبطة بالقيم والأخلاق ، لا تفترض بشكل مسبق وجود إجابات دقيقة ووافية للأسئلة المطروحة على بساط البحث ، وإنما تسعى أولاً وأخيراً إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات التى تؤهلهم للوصول إلى أحكام دقيقة فى هذا المجال .

وبالنسبة للدروس المهتمة بتعليم القيم ونشرها بين المتعلمين ، فإنها تكسبهم المهارات التى تساعدهم بدورها فى فرز القيم التى يؤمنون بها وتصنيفها والانتقاء من بينها ، واختبار مدى صحة الأعمال التى يقوم بها المتعلمون ومدى تناسقها وتناغمها مع تلك القيم .

إن ترسيخ القيم الأخلاقية ، والتأكيد عليها ، والتوعية بها ، يحتاج إلى تضافر جهود العاملين فى الحقل التربوى ، لأن هذه القيم لا يمكن أن تنمو بأى حال من الأحوال إلا فى ضوء مداولات صريحة يسودها الانفتاح العقلى ، والفكر الثاقب القادر على النقد ، والأساليب العقلانية ، وحرية الاختيار ، والإنصاف فى الحكم على الأشياء ، والقدرة على الابتكار ، والإيمان بالمساواة ، وهذه جميعها ليست بالأمور السهلة أو الهينة .

ويؤكد **رجال التربية** ممن لهم اهتمامات خاصة بتعليم القيم والتوعية بها على ضرورة مساعدة الناس على تنمية إحساساتهم بالقيم التى يؤمنون بها ، وتعريفهم بالمهارات التى تمكنهم من توضيح تلك القيم للآخرين ، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم التى يؤمن وينادى بها المجتمع ، أو على أضعف الإيمان أن لا تتعارض هذه القيم مع قيم المجتمع التى يقرها ، والتى تسود بين أفراده .

ومن ناحية أخرى ، يقترح **علماء الأخلاق** العمل على الإفادة من بعض شواهد المعضلات لتمكين الطلاب من استخدام مراحل أعلى من تحكيم العقل فى معالجتهم للقضايا الأخلاقية ، كما أنهم يقترحون أيضا أسلوب المداولات والمناقشات الحرة ، وغيره من الأساليب الناجحة فى تدريب المتعلمين على استطلاع قضايا العدالة والمجتمع العادل ، وبذا يمكن إيصال الطلاب إلى مستويات راقية من التحكيم الخلقى .

لذا ، يجب الإفادة من شتى الأساليب التى تساعد فى تعليم الدارسين الطرائق الصالحة

لتوضيح القيم وتفسيرها والتوعية بها ، حيث يسهم ذلك فى تنمية رأيهم على التدليل والمناقشة الأخلاقية فى عالم مضطرب كعالمنا ، يموج بالأحداث غير الأخلاقية من ناحية ، كما يعوزه الكثير والكثير من الاستقرار فى مختلف المجالات من ناحية أخرى .

إن تعريف المتعلمين بأبعاد بعض النماذج والعينات الإنسانية التى تمثل قيماً بعينها ، والتى تحوز إعجاب واحترام وانتباه هؤلاء المتعلمين فى الوقت نفسه ، يعد أحد أساليب التربية الخلقية الفعالة والفاعلة فى بناء وتثقيف المتعلم .

ولكن تحقيق ذلك يعد مشكلة بالفعل ، إذ إن العثور على نماذج إنسانية يرضى عنها المتعلمون ويعجبون بها ، ليس أمرا سهلا متاحا . ويزداد تحقيقه صعوبة يوما بعد يوم ، وبخاصة أن وسائل الإعلام لا تسهم بجدية فى تقديم نماذج إنسانية مقبولة ، وأحيانا يكون دورها فى الاتجاه المضاد عندما تعرض وسائل الإعلام بعض النماذج الإنسانية السلبية .

أيضا ، قلما يسمع المتعلم بأسماء الملايين من الأبطال الذين يعملون بصمت وأمانة وحماس وحب ، يتصفون بكرم الأخلاق والتضحية ، ولا يضنون بمد يد العون للآخرين ، ولكنهم غير مشهورين ، لأن الأضواء لا تسلط عليهم ، لذا فإنهم يكونون على هامش السيرة ، وقد يقعون بالكامل فى دائرة الظل . ويترتب على ذلك أن المتعلم يواجه صعوبة كبيرة فى تذكر أسماء الأشخاص الذين يحوزون إعجابه ، والذين هم بمثابة المثل العليا له .

وحتى تستطيع المدرسة أن تسهم فى إكساب المتعلمين التربية الأخلاقية اللازمة لهم ، والتى يحتاجون إليها فى حياتهم الخاصة والعامة ، يجب أن تقوم بدورها الكامل فى هذا المضمار. وإحدى طرائق تحقيق هذا الدور ، هو تعريف المتعلمين بتشكيلة واسعة من النماذج الإنسانية ، وذلك يعنى تعريف المتعلمين بالذين يستطيعون بطريقة أو أخرى أن يعرضوا أسمى ما تمتلكه الإنسانية من ضروب الفكر وأنماط السلوك . لذا ، يجب أن تتضمن هذه التشكيلة ، أولئك الذين قاموا بأعمال خارقة تضفى عليهم صفة الشجاعة ، وكذا الذين أنجزوا أعمالا غير عادية رغم قلة إمكاناتهم ورغم الظروف الصعبة التى واجهتهم ، ورغم عدم تكافؤ فرصهم بالنسبة للآخرين .

بمعنى ، ينبغى أن يقدم المنهج بعض نماذج الناس الذين استطاعوا رغم كل ظروفهم الصعبة والشاقة ، تحقيق بطولات عظيمة أثناء فترات حياتهم . وهؤلاء بالطبع ليس بالضرورة أن يكونوا من ذوى الشهرة الواسعة ، بل يمكن أن يكونوا من الناس العاديين الذين أسهموا فى خدمة المجتمع وتقديم العون للآخرين .

ويجدر التنويه إلى هذه النماذج من الناس موجودة ومتوافرة فى كل مكان وكل زمان ، ويعملون فى كل حرفة ، لذا فإننا قد نجدهم بين العمال والفلاحين والموظفين والباحثين وغيرهم وغيرهم . ويتميز هؤلاء بالريادة والقدوة الحسنة فى مجال الأعمال التى يقومون بها ؛ إذ إنهم يتطوعون بتقديم الخدمات للآخرين ، ويفكرون فى حل مشكلات المجتمع ، ويهتمون بالقضايا الإنسانية العامة ، هؤلاء هم الشرفاء الذين يتحلون ، ويتصفون ، ويتسمون بالصفات الجميلة التى تصوغ أروع ما فى روح الإنسان من معان ، وصفات سامية ، نبيلة .

ومن ناحية ثانية ، فإن القواعد الأخلاقية السائدة بمثابة دستور ، ينبغى ألا يعبث الفرد بمواده ، أو أن يخل بنصوصه . فإذا حاول أى فرد فعل ذلك ، سوف يعرض نفسه للعقاب المادى أو المعنوى ، لأنه عندما يفعل ذلك فكأنما يخترق الحاجز الثقافى الذى وضعه المجتمع كدرع يقى ويحمى أفراده من خطر الهزات المباغتة التى قد تحدث فيه .

وباختصار ، يتعرض الفرد لهزة نفسية ومعنوية ومادية إذا أراد المساس بالأخلاق السائدة فى المجتمع ، لأنها بمثابة الأعراف التى تضبط تصرفات الأفراد وتضفى عليهم صفة القيمة والاحترام فى المنزل ، وفى العمل ، وفى النادى ، وفى أية وجهة يقصدونها .

ولكن : ماذا يحدث للقواعد الأخلاقية المتعارف عليها إذا حدث تغيير اجتماعى وثقافى فى المجتمع نحو الأفضل ؟

إن استجابات الأفراد بالنسبة لهذا الموضوع ، سوف تتباين وفقاً لمدى تحقق مصالحهم الخاصة .

لذا .. قد تجد القواعد الجديدة معارضة شديدة من أصحاب الامتيازات الذين يستفيدون من تطبيق القواعد القديمة . وبالنسبة للأفراد الذين يحاولون تحقيق امتيازات خاصة لهم فى ظل التغييرات الاجتماعية والثقافية الجديدة ، سوف يشرعون – أو يؤيدون على الأقل تغيير – القواعد الأخلاقية الجديدة التى تسمح لهم بتحقيق ما يسعون إليه ، سواء تم ذلك بطريقة سلمية أم بطريقة تصادمية . أما الأفراد العاديون من محدودى الطموح أو الشهرة ، سوف يجد كل منهم نفسه فى ربكة وحيرة ، إذ يجد نفسه ينجذب أحيانا نحو الجديد ، وأحيانا أخرى يجد أن الحنين للقديم يشده ، ولكن فى نهاية الأمر عليه أن يستقر وينحاز للجديد أو القديم ، لتحديد هويته ومنهجه الحياتى .

لذا ، يجب أن يشرح المنهج بالتفصيل ملامح الشخصية الإنسانية ، وأن يوضح تفصيلاتها وتأثيراتها ودورها فى حياة الأفراد والجماعات على حد سواء . أيضا ، يجب أن يتصدى المنهج لموضوع الأثر المهم والخطير للتغييرات الاجتماعية والثقافية التى تحدث فى المجتمع ، على القواعد الأخلاقية السائدة ، وذلك بهدف اقتراح الطرق والوسائل والأساليب التى من شأنها أن تسهم بفاعلية فى تهيئة الأفراد من أجل مواجهة ما يستجد من أمور لابد منها ، مادامت هذه الأمور تسعى إلى تحقيق الأفضل ، وذلك بدلا من التصدى لها بعنف ، ومحاولة مصارعتها بمرارة ، وبذا يمكن تخفيف وطأة وصدمة وقوع الجديد ، فيتقبله المتعلمون بقناعة كبيرة، ونفوس مستعدة راضية .

باختصار ، ينبغى أن يقوم المنهج بتعريف التلاميذ أهمية وضرورة الالتزام بالأخلاقيات الجديدة التى تفرزها التغييرات الاجتماعية والثقافية ، ما دامت هذه الأخلاقيات تسعى جاهدة لبناء أو إعادة بناء المجتمع من جديد نحو الأحسن والأفضل .

ومن ناحية ثالثة ، يدخل المتعلم المدرسة مزودا ببعض الخلفيات الثقافية والاجتماعية التى ترعرع فيها . لذا ، فإنه يشعر ، ويفكر ، ويستجيب من خلال خلفيته الثقافية والاجتماعية التى نشأ فيها .

إن قرارات الفرد وأفعاله تتأثر مباشرة بخلفيته الثقافية والاجتماعية ، لأنها جزء لايتجزأ من جذور ثقافته الأساسية . لذا ، ينبغى أن تحاول المدرسة تسخير جميع إمكاناتها لوضع مرتكزات اجتماعية كافية تسهم فى تعديل القرارات والأفعال التى قد يمارسها بعض المتعلمين نحو الأفضل ، وأن تسهم فى تغذية وإثراء تلك القيم التى اعتادها الطفل فى قالب تربوى جميل، وبخاصة إذا كانت تلك القيم لا تتعارض أو تضاد القيم التى يقرها المجتمع ويوافق عليها.

إن إعادة التوزان إلى بعض المفاهيم والعادات السيئة ، ووضعها حيث يجب أن تكون ، ليس بالعملية الهينة أو البسيطة ، وذلك لأن بناء المنهج أو وضعه فى ظل فترة من الثبات الثقافى ليس بالأمر السهل أو الهين ، فما بالنا ونحن نعيش فترات التحول والتغيير الثقافى المحفوفة بالمشكلات والعصوبات .

إن ما سبق يدعونا إلى تطبيق المبادئ والأساليب الديمقراطية التى توصلنا إلى الغايات المنشودة . ويتحقق ذلك عن طريق إعادة النظر فى التربية ، ومحاولة وضعها وترسيخها على أسس أمتن وأنضل ، من حيث : الأفكار والأهداف والمهارات والمثاليات الصالحة والمفيدة .

(ط) الاهتمام بإنسانية الإنسان :

يشهد مجتمعنا الإنسانى اهتماما متزايدا واضحا نحو احترام الإنسان الفرد وتقديره ، لذا تقر الدول المتحضرة والمتقدمة وثيقة حقوق الإنسان ، كما أنها تسهم بجهود جبارة لتعضيد وتأييد الأعراف الدولية الخاصة بحركات التحرر فى البلاد المغلوبة على أمرها .

ومن جهة أخرى ، لا تتوان الدول الديمقراطية لحظة واحدة ، عن توفير الحياة الحرة الكريمة لأبنائها ، دون تفرقة أو تمييز ، وهى بذلك تحافظ على إنسانية الانسان وآدميته وكرامته .

ولكن ، عالمنا اليوم يمتلك من أسلحة الفتك والدمار ما هو كفيل بإنهاء الحياة على الكرة الأرضية فى دقائق معدودات ، ويمتلك فى الوقت ذاته من الإمكانات التكنولوجية العظيمة ما يمكنه من التحكم فى نفسه .

إذا كان الحال كذلك ، ينبغى إذاً النظر إلى دعوى احترام كافة أفراد الجنس البشرى نظرة خاصة ، تعمل على دعوة جميع الأفراد فى مختلف بلاد العالم ، ليتعايشوا معا فى حياة مزدهرة يسودها السلام والمحبة والطمأنينة والوئام ، ولا يعكر صفوها الخوف من شبح الحروب والمجاعات. ويتطلب تحقيق ذلك أن يتعلم سكان هذه المعمورة كيفية الحرص الجاد على بعضهم البعض ، والمشاركة الفعالة لبعضهم البعض فى السراء والضراء ، وبذا نضمن المحافظة على بقاء البشرية فى أمان واستقرار .

ويمكن تلخيص أهم مقومات الاهتمام بالإنسان فى الآتى :

* العمل على الارتقاء بالمستوى المادى لحياة الإنسان فى مختلف بقاع العالم ، و كذا العمل على احترام الذات لدى جميع الأفراد . ويتحقق ذلك عن طريق تمكين الفرد من الحصول على عمل نافع مفيد ، وبذا تقوى ثقة الفرد بنفسه ، فيشعر بأنه عضو عامل له دوره

الفعال فى مجتمعه ، كما يحس دوما بالأمن والأمان .

* الإيمان بقدرة الناس على التأثير الفعال فى تعديل مايلم بهم وبغيرهم من أمور . ويعنى ذلك ، الإيمان بقدرة الإنسان على التأثير فى مجريات الأحداث ، وبقدرته على التعديل فى التوجيهات والأنماط الحياتية عبر تاريخه الطويل ، تبعا لمقتضيات الظروف التى واجهها وما زال يواجهها فى كل زمان ومكان .

* الثقة فى قدرة الناس على مشاركة الآخرين والتعلم منهم ، وهذه سمة ميز الله بها الإنسان دون سائر الكائنات الأخرى ، وحباه بها . ويتطلب تحقيق ذلك الانفتاح على الآخرين والحرص على اكتشاف الحقيقة ، والاهتمام بالدلائل العلمية ورفض القيم الغيبية ، وكذا المحافظة على القيم الإنسانية .

وإذا كان علينا كأفراد تشجيع مقومات الاهتمام بالإنسان التى سبق الإشارة إليها وتدعيمها بقوة ، فإن على المدرسة مسئولات أكبر قيمة وأعظم شأنا ، وهذه تتمثل فى الآتى :

- إتاحة الفرص للطلاب لإثبات وجودهم ، وذلك بالسماح لهم بأن يقولوا كلمتهم ورأيهم بشجاعة فيما يعرض عليهم من أمور .
- رعاية المتعلمين والعناية بهم وتقديم المساعدة لهم .
- الإصغاء إلى آراء المتعلمين باهتمام وعناية ، حتى وإن اختلفت عن آراء المعلمين ، وكذا عرض آراء المتعلمين المختلفة وفحص أفكارهم فحصا علميا دقيقا .
- إتاحة الفرص أمام المتعلمين لإجراء التجارب ، والسماح لهم بعرض وجهات النظر المختلفة التى تظهرها نتائج التجارب التى يقومون بها ، وكذا إتاحة الفرص للحوار والمداولة بين المتعلمين بعضهم البعض ، وبينهم وبين المدرسين .
- ينبغى أن تعمق جميع مداخل المنهج المدرسى لدى المتعلمين ، فكرة الاهتمام بالإنسان ، وبذا ترتفع معنوياتهم ، ويقوى لديهم الأمل فى قدرتهم على حل جميع مشكلاتهم ، بالتعاون مع غيرهم ، أو بالتفاهم فيما بينهم ، أو بالأسلوبين معا .

ومن ناحية ثانية ، أدى قيام الثورة الصناعية إلى تغيير المبادئ الاقتصادية التى كانت سائدة فى المجتمعات ، وإلى ظهور التناقض فى الحقائق التى كان الناس قد ألفوها ، وإلى اكتشاف أمور ومبادئ جديدة متداخلة ومتفاعلة ، بحيث لا يمكن فهمها إلا من خلال دراستها مجتمعة . أيضا .. فإن القواعد والقوانين التى تحدد العلاقة بين الأفراد ، تمثل النظام الذى يرتكز عليه الشعب ، لأنها تكون بمثابة نمط تسيير الأمور فى المجتمع.

بسبب ما تقدم ، يجب أن يتضمن المنهج دراسة القواعد والمبادئ التى بواسطتها يتمكن المتعلمون من فهم الأبعاد التى يقوم عليها : الاقتصاد ، والسياسة ، والمجتمع .

وحيث إن القواعد الأساسية التى تنظم العلاقة بين أفراد المجتمع ، هى فى الأصل قواعد أخلاقية ، لذا يجب أن يصبح محتوى المنهج الجديد اجتماعيا - أخلاقيا ، لأن ذلك سوف يساعد على انتشار الحقائق والمبادئ الجديدة ، كما أنه يسهم فى إعادة بناء الدراسات المختلفة للأوضاع

التى كانت سائدة من قبل .

ومن ناحية ثالثة ، إذا تأثرت تصرفات الفرد بالمجتمع ، وبالثقافة التى ينشأ فيها ويترعرع ، فإن تصرفاته وسلوكه يتوافقان مع تصرفات وسلوك الآخرين ، وفى هذه الحالة يقبل الفرد بسهولة أن يكون عضوا فى الجماعة ، وأن يخضع لأنظمة الجماعة وقوانينها .

إن دور الفرد لهو مهم وخطير للغاية فى حياته ، وفى حياة الجماعة ، على حد سواء ، لذا فإن أى خلل فى تأدية الفرد لدوره ، سوف يؤدى بالضرورة إلى تضاؤل قدرة الجماعة على العمل بفعالية ، وقد يصل الأمر إلى عرقلة تقدم الجماعة .

من المنطلق السابق ، يجب أن يتضمن المنهج التعليمات التى تسهم فى خلق ديناميكية فعالة للأدوار التى ينبغى أن تقوم بها الجماعة ، وأن يتضمن التوجيهات التى تعمل على وضع أبعاد الاستراتيجية ، التى تؤدى إلى تكوين الديناميكية المرتكزة على أسس منظمة لتسهم فى خلق الفرد الديناميكى ، إذ إنها تقوم على الانفعال والتفاعل الإيجابيين للفرد مع الآخرين .

وتتمثل أبعاد هذه الديناميكية فى الاتى :

- يلعب الفرد أدوارا مختلفة ضمن الجماعة التى ينتمى إليها .
- يعبر الفرد ويدافع عن آرائه وأفكاره بحرية تامة .
- يقوم الفرد بنقد وتحليل بعض الأمور التى تستدعى ذلك .
- تصل المجموعة للموضوع الذي تتبناه بعد استعراض ، ودراسة مختلف الآراء والأفكار والأدوار المتباينة للأفراد .
- يرتكز حل الموضوع الذى تبنته المجموعة على عدد من الأساليب الموضوعية التى دعت للأخذ به دون غيره .
- تصاغ النتيجة التى يتم الوصول إليها بصور منطقية .

(٥)

دور المدرسة فى تحقيق المنهج المعاصر

إذا حاولت المدرسة تنظيم مناهج دراسية جديدة تلائم المستقبل ، فإنه ينبغى أن تتضمن هذه المناهج جميع الأفكار التى جاءت فى (٤) ، وبذا نضمن تخريج جيل من المتعلمين الفائقين والمبدعين ، الذين يستطيعون التعامل بذكاء وفطنة وحنكة مع عالم الانفجار المعرفى والتقنيات الحديثة الموجودة من حولهم .

ولتحقيق ذلك ، يجب أن يباشر القائمون على الحركة التعليمية نوعا من التخطيط الهادف والواع الطويل الأمد ، لوضع المناهج الدراسية ذات الأهداف الواضحة الملامح والرامية إلى إعداد المتعلمين لمواجهة الحاضر والمستقبل على السواء .

وفيما يلى بعض الأمثلة عن الطرائق والأساليب التعليمية المنبثقة عن الأفكار السابقة ، والتى يمكن للمدرسة أن تساعد فى عملية التخطيط من أجل تحقيقها (١١) :

١ - إبداع طرائق وأساليب جديدة تهدف لتنمية روح الحياة التعاونية لدى الطلاب ، إذ إن حجرة الدراسة والبيئة المدرسية يؤمنا للمتعلمين من العلاقات مايخدم مثل هذا الهدف ، وذلك على النحو التالى :

* قيام الطلاب بتعليم بعضهم البعض ، وممارستهم العمل الجماعى بشكل منتظم .
* حل المشكلات ، وتسوية النزاعات بأساليب سليمة وسلمية فى اجتماعات الفصول الدورية.
* إتاحة الفرص للتعلم المشترك ، وإجراء التجارب فى مختلف صفوف المراحل الدراسية .
* تنظيم الجماعات المدرسية التى من خلال نشاطاتها المختلفة يمكن للمتعلمين الاضطلاع بمناقشة ما يستجد من قضايا مدرسية بطريقة منظمة ومنتظمة .
* إتاحة الفرص التى من خلالها يمكن إيجاد موقف ما من مواقف الحياة ، بحيث يقع فى بؤرة اهتمام المتعلمين ، وبشرط أن يكون هذا الموقف هو الشغل الشاغل للقائمين على وضع المناهج الدراسية .
* استدعاء أولياء الأمور أو غيرهم من شخصيات المجتمع الذين يبدون الاستعداد للتطوع بجزء من أوقات فراغهم لمساعدة المتعلمين ومشاركتهم تجاربهم ، وبذا يمارس المتعلمون الأنشطة المختلفة بالتعاون مع غيرهم من أفراد المجتمع .
* إتاحة الفرص لمن يرغب من المواطنين الكبار فى المجئ إلى المدرسة كمتعلم مشارك يهدف إتمام التحصيل ، فيمكن بذلك تبادل الخبرات بينهم وبين المتعلمين ، وبذا ، تزود المدرسة المتعلمين والمواطنين على السواء بمناهج " التلمذة فى فن الحياة التعاونية ".

٢ - السيطرة والإتقان التكنولوجى : ويمكن تحقيق ذلك عن طريق :

- تأكيد المنهج المدرسى على دراسة الأدوات والمكائن والتدريب على استعمالها فى مختلف

مراحل التعليم .

- الاهتمام بمشروعات التدريب المهنى فى المستويات الدنيا ، وبذا نضمن تنمية إحساس الصغار بالقدرة على السيطرة على البيئة ، والتمكن من الفنون التكنولوجية .

- تكليف المتعلمين بالمشروعات التى تتطلب استعمال الأدوات الهندسية والميكانيكية ، وبخاصة المشروعات التى تبث فى نفوسهم الثقة بقدراتهم . ومن أمثلة هذه المشروعات ، نذكر ما يلى :

* فى المراحل الأولى : يمكن تكليف المتعلمين بلعبة تشييد البيوت وأنشطة البناء الأخرى كتلك التى تستعمل فيها مجموعات التركيب . وبذا ، يتمكن المتعلمون من استيعاب تكنولوجى أفضل ، تتلوه سيطرة تكنولوجية كاملة .

* فى المراحل المتوسطة ، يمكن تقديم مشروعات مناسبة للمتعلمين لدراسة الأجهزة الكهربائية كالراديو ، والتلفاز ، والألعاب الإلكترونية القليلة الكلفة ،وبذا يستطيع المتعلمون استطلاع كوامن أسرار هذه الأجهزة والألعاب .

* فى المراحل المتقدمة ، يمكن تدريب المتعلمين فى ورش صناعة الأخشاب والمعادن ، ويمكن أيضا إعطاء المتعلمين بعض الدروس العملية فى عمليات إصلاح السيارات والأدوات المنزلية .

- قيام المتعلمين فى جميع المراحل التعليمية برحلات ميدانية إلى مواقع الإنشاءات ، ومصانع تجميع الأدوات والأجهزة الإلكترونية وغيرها ، بهدف الاستزادة من المعرفة فى مجالات استخدام التكنولوجيا .

- الاهتمام بالاستيعاب والتجريب فى ميدان العلوم ، إذ إنهما يؤديان إلى إدراك المتعلمين للأسس الطبيعية والبيولوجية التى يقوم عليها العالم من حولنا ، كما أنهما يعملان على خلق المهارات الخاصة بالبحث والاستفسار وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

- يجب ألا يقتصر اهتمام البرامج التعليمية على تنمية المعارف الأساسية والقدرات العلمية، وإنما يجب أيضا الاهتمام بالمشكلات العلمية والتكنولوجية التى تشكل جزءاً كبيرا من حياتنا الحاضرة ، بشرط تركيز الاهتمام بهذه المشكلات لتكون ركنا مهما من أركان المنهج المدرسى فى السنوات الأخيرة من المدرسة الثانوية .

- أخيرا ، ينبغى إدراك أن القضايا التكنولوجية والبيولوجية والقضايا المتعلقة بالبيئة الطبيعية ، ليست إلا نزرا يسيرا من مجموعة القضايا التى طرحها وفجرها العلم والتكنولوجيا على بساط البحث فى السنوات القليلة الماضية .

٣ - تركيز الاهتمام على اختيار التخصص المهنى بشكل جيد فى مرحلة التعليم المتوسط، إذ إن طلاب هذه المرحلة يشارفون سن المراهقة بخصائصها وسماتها المعروفتين ، كما أن الطلاب فى هذه المرحلة يمتلكون القدرة على استطلاع البدائل الحرفية واستكشاف أنماط الحياة المختلفة ، مما يثير لديهم التساؤل حول مصائرهم الخاصة .

والجدير بالذكر ، أن طلاب هذه المرحلة يستطيعون ممارسة نشاطات مختلفة فى عالم الحرف والمهن وأنماط السلوك المعيشية ، وذلك من خلال الرحلات الميدانية التى يقومون بها ، والأفلام السينمائية التى يشاهدونها ، والمناقشات والمحاورات التى يديرونها ، وغير ذلك من الأمور .

والحقيقة أن موضوع الوظيفة من الموضوعات الذى يحظى باهتمام خاص عند طلاب التعليم المتوسط . ويمكن للمدرسين إثارة المزيد من اهتماماتهم عن طريق توجيههم لإجراء المقابلات فى مجالات العمل المختلفة ، وتكليفهم بعمل المذكرات التى تتضمن كل ما يقومون به من تحركات وأفعال ، والتى تتضمن أيضا ملحوظاتهم وتحرياتهم عن المهام التى يكلفون بها ، بشرط أن يقوم المدرسون بزيارة الطلاب ، والتقاط الصور لهم أثناء قيامهم بمهامهم . وعندما يعود هؤلاء الطلاب إلى الفصول يشركون بقية رفاقهم فى دراسة التجارب التى قاموا بإجرائها ، كما يعمل المدرسون على إدارة أنشطة متنوعة بالتجارب التى تم إنجازها .

بالإضافة إلى ما تقدم ، يستطيع الطلاب اكتشاف المهارات التى تتطلبها الأعمال المختلفة ، وذلك بجانب المهارات التى يتطلبها التخطيط لتلك الأعمال ، وبذا يتعلم الطلاب كيف يحددون أهدافهم ، وينظمون أوقاتهم ، ويخططون لبلوغ تلك الأهداف .

أيضا ، يجب أن يوجه المدرسون عناية خاصة نحو تعليم الطلاب كيفية تقويم اهتماماتهم وقدراتهم تقويما واقعيا ، وكيف يستفيدون من إمكاناتهم وقدراتهم المتوفرة لديهم ، وكيف يسخرون هذه الأمكانات والقدرات بطريقة صحيحة فى الاتجاه المرغوب فيه ، وكيف يستخدمونها فى التفكير السليم عند اختيار التخصص المهنى لأنفسهم .

ويستوجب تحقيق ذلك أن يعرف الطلاب النماذج المختلفة من الأعمال والوظائف من ناحية . وأن يتاح لهم كذلك الفرص المناسبة لتقويم كل من الأعمال والوظائف للوقوف على ما تؤديه أو تسهم به من خدمات للمجتمع من ناحية ثانية .

٤ - دراسة عديد من قضايا الحياة ومعضلاتها لطلاب المرحلتين : المتوسطة والثانوية ، بشرط أن تطرح هذه القضايا والمعضلات بشكل يتيح للطلاب فرصة العمل على ترسيخ القيم التى يؤمنون بها ، مع مراعاة الأهمية الخاصة للتركيز على المسائل الأخلاقية .

وقد يعترض البعض على تخصيص المرحلتين : المتوسطة والثانوية دون المرحلة الابتدائية لدراسة هذه القضايا والمعضلات .

حقيقة .. هذه القضايا والمعضلات يمكن أن تكون بالفعل من موضوعات الدراسة فى المرحلة الابتدائية ، إلا أن تلاميذ هذه المرحلة قد لا يفهمون أبعادها وخلفياتها الفهم اللازم ، نظرا لصغر أعمارهم وعدم اكتمال نضجهم الانفعالى والعقلى ، فيحول ذلك دون فهم معنى ومغزى تلك القضايا الحيوية التى تهم المجتمع ، وذلك بعكس المرحلة المتوسطة ومن بعدها المرحلة الثانوية حيث يكون الطلاب فى هاتين المرحلتين على استعداد كامل للتعامل مع مثل هذه الأمور بفهم حقيقى واستيعاب ناضج .

وبعامة ، يساعد تكثيف المعضلات الحياتية طلاب المرحلتين : المتوسطة والثانوية على إعداد الإجابة عن التساؤلات التى تتعلق بذواتهم ، وبالقيم التي يؤمنون بها ، والمترسبة فى وجدانهم .

وتعتبر المرحلة المتوسطة ، البداية المناسبة لتعريف الطلاب ببعض مختار من كفاءات المجتمع المشهود لهم بسبب إسهاماتهم الرائعة وأعمالهم العظيمة ، سواء أكان هؤلاء من بين الشخصيات المرموقة أم من بين المواطنين العاديين .

المهم فى الأمر ، أن يتم الاختيار على أساس ما قدمه هؤلاء الناس من خدمات جليلة وأعمال مهمة تستحق الذكر ، وأن يتم الاختيار أيضا بسبب أمانتهم ، أو حكمتهم ، أو شجاعتهم ، أو مواظبتهم ودأبهم ، أو تكريسهم وإخلاصهم .

وباختصار ، يجب أن يكون هؤلاء المختارون ممن لهم دور بارز ، وإسهامات حقيقة فى خدمة مجتمعهم ، وحتى إن كانوا يؤدون دورهم فى الحياة بصمت وهدوء ودون ضجيج .

ويمكن أن يتضمن المنهج تعريفا بهؤلاء ، وذلك عن طريق الأنشطة المتنوعة المستخدمة فى هذا المجال ، بدءا بالمطالعة ، ومرورا بالرحلات والزيارات الميدانية ، وانتهاء بالمقابلات الشخصية مع بعض المبرزين فى الميادين المختلفة ، وبذا تشكل هذه الأنشطة جانبا مهما من جوانب تجارب المتعلم فى مختلف سنوات نمائه .

٥ - الاهتمام الشديد بمهارات المحافظة على البقاء فى مختلف مراحل التعليم ، وذلك ضمانا لعدم تخلف المنهج عن الإنجازات الهائلة التى تحققت خلال الفترة الأخيرة فى ميادين الصحة الوقائية والطب بعامة ، وفى مجالات التغذية والمحافظة على سلامة العقل والبدن بخاصة . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ما يلى :

- تعريف الطلاب بأفضل ما تم التوصل إليه فى تلك المجالات ، كذا تدريبهم على اتباع العادات الصحية الصحيحة فى حياتهم داخل وخارج المدرسة .
- تعريف الطلاب بمختلف الممارسات التى تساعدهم فى الحفاظ على الصحة البدنية والنفسية كفن التمريض المبسط ، وبعض التمرينات الرياضية البدنية .
- الاتصال المستمر بالآباء والأمهات لإطلاعهم على أحدث الاكتشافات الصحية والنفسية .
- تسليح الطلاب بالمهارات الأخرى للمحافظة على البقاء ، والتى تتمثل فى :

* توعية الطلاب حتى لا يقعوا فريسة للدعايات التجارية .
* تعليم الطلاب طرائق البحث المختلفة عن أفضل الفرص لشراء ما يلزمهم ، وكذا تعليمهم كيفية اقتناء أحسن أنواع السلع الموجودة فى السوق .
* ترشيد الطلاب فى مجال اكتشاف حاجاتهم الشخصية ، ومتطلباتهم الضرورية .
* تعليم الطلاب فنون الزراعة للأراضى والحدائق ، وذلك لأن الزراعة بجانب أنها

نشاط قيم ومنتج ومجزي ، فإنها تكسب الطلاب أيضاً مهارات تحصيل الغذاء.

وتعتمد المحافظة على البقاء على عاملين رئيسين ، هما :

* امتلاك الإحساس بالرضا عن الذات .

* القدرة على تسوية النزاعات الفردية بشكل مثمر وفعال .

ويمكن أن تنمى المدرسة العاملين السابقين عن طريق مد يد العون للطلاب أثناء الدراسة ، وذلك بوضع المناهج المناسبة التى تحقق هذه الأغراض . وأيضا ، عن طريق إرشاد الطلاب فى رسم أهداف واقعية لأنفسهم ، وتعليمهم الطرائق الفعالة المجدية فى حل المشكلات التى تصادفهم وتقابلهم فى حياتهم العملية ، كذلك بتعويد الطلاب على الانتظام فى تسوية نزاعاتهم عن طريق المداولات السلمية بين المجموعات ، سواء أكانت هذه المجموعات صغيرة أم كبيرة . وفى النهاية ، عن طريق تنمية إمكانات الطلاب والطالبات ، وبخاصة فى المرحلة الثانوية ، لكى يكونوا آباء وأمهات صالحين فى المستقبل ، وذلك يعنى تنمية القدرات التى تتطلبها الأبوة والأمومة فى مجال تربية الأطفال . وبذا يتفهمون (مستقبلاً) أبعاد عمليات النمو لدى أطفالهم من ناحية ، كما يكتسبون مهارات تمكنهم من المحافظة على البقاء فى عالم متغير معقد من ناحية أخرى .

وفى نهاية هذا الأمر ، لابد من تعريف الطلاب بتشكيلة من الحرف والهوايات لممارستها فى أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع والفائدة .

والحقيقة أنه كلما زاد الوقت المخصص لهذا اللون من النشاط ، كلما أتحنا للمتعلمين فرصا أوسع وأكبر للإطلاع على الأشياء والأساليب التى يمكن استخدامها فى ملء أوقات فراغهم بشكل أفضل ، وذلك بالطبع يعصمهم من الزلل ، ويقيهم من شر الوقوع فى الخطأ .

٦ - يجب أن تكون التوعية بالعالم الذى حولنا ، جزءاً مهما من خطة عمل المدرسة ، وذلك لأن زيادة اعتماد الفرد على الآخرين فى عالمنا المعاصر ، يتبعة زيادة تعقيدات القضايات المرتبطة بأمن الإنسان ورفاهيته واطمئنانه . وحيث إن هذه القضايا لها أهمية خاصة بالنسبة للمواطن المثقف ، فى المجتمعات الديمقراطية ، لذا يجب أن تركز المناهج الدراسية - فى جميع المراحل التعليمية - جل اهتمامها بشكل منظم ومنتظم نحو دراسة القضايا العالمية المهمة .

ويمكن تحقيق ذلك حسب مراحل التعليم المختلفة ، فمثلا فى المرحلة الأولى (الابتدائية) يمكن تعريف التلاميذ بشعوب العالم وعادات تلك الشعوب .

وفى المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ، يجب أن تكون الصحيفة اليومية ، والمجلة جزءاً ثابتاً من درس المطالعة، وما يتبع من نقاش ومحاورات وتعليقات حول القضايا والأحداث العالمية. كما يجب تشجيع الطلاب على المراسلة لتشكيل الصداقات مع نظرائهم فى البلدان الأخرى .

كذلك ، ينبغى مساعدة الطلاب فى تعرف المشكلات التى يعانى منها الآخرون . وأخيرا ،

يجب إلقاء الضوء على سير حياة الرجال والنساء ، ممن كان لهم الفضل فى صناعة القرارات السياسية الخطيرة والمصيرية على مستوى العالم .

ويمكن تحقيق ما تقدم بفاعلية عن طريق منهج للدراسات الاجتماعية يدور حول القضايا المعاصرة فى عالمنا ، إلى جانب تلك التى يتوقع أن يحملها لنا المستقبل . ويمكن أن تكون مشكلات الحياة المدنية التى يتضمنها ذلك المنهج هى نقطة انطلاق لدراسة المدنية بشكل عام وأشمل . ويجب أن يتضمن ذلك المنهج أيضا الأعمال التى تضطلع بها الحكومة ، والحقوق السياسية للأفراد ، وواجبات الأفراد نحو مجتمعهم وغير ذلك من الأمور المهمة .

وفى المرحلة الأخيرة (الثانوية) ، ينبغى تعليم الطلاب أساليب المشاركة فيما تضطلع أو تقوم به الحكومة من أعمال ، وتدريبهم على تلك المشاركة من خلال الأنشطة التى تمارس فى المدرسة الثانوية ، كما يجب بذل أكبر الجهد فى سبيل تركيز اهتمام طلاب السنة الأخيرة فى المدرسة الثانوية على القضايا السياسية الراهنة والقضايا المستقبلية المتوقعة ، وذلك على المستويين : المحلى والعالمى .

٧ - التشديد على تعليم الطلاب أساليب التفكير الصحيح والتدليل السليم ، والطرق المبتكرة فى حل المشكلات ، وممارسة التعلم الذاتى بشكل منتظم ، حيث ينبغى توفير الفرص لتدريب التلاميذ بالمرحلة الابتدائية على مشاريع مستقلة كممارسة القراءة الصامتة ، بشرط أن يختار التلاميذ ما يريدون قراءته بأنفسهم ، أيضا ، يمكن استخدام طريقة التعيينات (التعهدات) لتنمية روح الاستقلال لدى تلاميذ هذه المرحلة.

ويقع على عاتق المناهج مسئولية إمداد المتعلمين بالمهارات الجديدة المساعدة والمساهمة فى ممارسة إجراء الأبحاث العلمية ، وتنفيذ الأعمال بالاعتماد على أنفسهم ، وذلك كلما تقدموا فى مراحل التعليم .ومن أهم هذه المهارات مهارات استعمال المكتبة وطرح الأسئلة والتلخيص والتقويم، والعمل فى جماعات : صغيرة وكبيرة . كما يقتضى التقدم فى مراحل التعليم ، تخصيص فترات زمنية طويلة ليمارس المتعلمون العمل المستقل الموجه توجيها ذاتيا ، وذلك يستلزم بالضرورة وجود المناهج التعليمية الهادفة لتقديم العون والتوجيه التدريجى للمتعلمين بهدف تطوير المهارات الذاتية التى يمكن أن تخدم عملية التعلم المستمر على مدى الحياة ، بشرط أن يرافق ذلك نوع من المراقبة والتقييم المستمرين من ناحية المعلمين .

أيضا ، يجب أن يهيئ المنهج الدراسى للمتعلمين الفرص والمناسبات المتعددة لممارسة أسلوب حل المشكلات ، وللتفكير تفكيرا علميا موضوعيا مستقلا ، على أن تكون هذه الفرص والمناسبات فى صلب المنهج نفسه وبأشكال مختلفة ، وذلك مثل : الألعاب السحرية والفوازير والألغاز والأحاجى وكذا التدريب على توجيه الأسئلة المفيدة فى خدمة البحث العلمى ، والاستفادة من الأفكار البارعة ، واستخدام القياس ، وغير ذلك من الأمور المهمة .

وفى المقابل ، يجب أن تبذل المدرسة جهدا منظما مستمرا لتطوير أنماط تفكير المتعلمين نحو الأفضل حتى يستطيعوا أن يعايشوا عالم الغد بكل ما قد يتضمنه من تعقيدات ، تتطلب القدرة على التفكير والتدليل والتعامل مع المشكلات بأساليب مبتكرة قادرة على تأمين الحياة

الحرة الكريمة لكافة الأفراد .

وعلى الرغم من أن المدرسة لا يجوز النظر إليها على أساس أنها نهاية المطاف بالنسبة للعملية التعليمية ، فإنها تستطيع أن يكون لها يد المبادأة وزمام المبادرة فى مهمة توفير المعرفة، والمهارات الضرورية ، لإعداد الطلاب للحياة فى عالم متغير شديد التعقيد ومثقل بالمشكلات ، ولإعدادهم كذلك للحياة المستقبلية .

فى ضوء ما تقدم ، يجب أن تنعكس التغيرات التى تلم بالعالم من حولنا ، والتى تحدث فى جميع المجالات والميادين ، فى صياغة منهج تعليمى جديد ، يمكن عن طريقه مد المتعلمين بالمعارف التى تعدهم للحياة فى عالم اليوم وفى عالم الغد ، بشرط أن يتضمن ذلك المنهج كل مفيد ولازم فى تنشئة الطلاب فى جو يؤمن بـ "قيمة الإنسان" ، وبشرط أن يبرز أهمية العمل المشترك والانفتاح على الآخرين ، واحترام الناس بعضهم البعض ، وغير ذلك من الأمور التى تعد من أساسات بناء أية خطة عمل لحياة ناجحة فى المستقبل .

وحتى تحقق المدرسة كل ما تقدم بشكل يفى بالغرض المرجو ، وينفذه بدرجة كبيرة ، يجب أن تباشر المدرسة مهمة تخطيطية بعيدة المدى ، كما يجب أن تعقد العزم على تقديم الأفكار والمهارات الجديدة بتأن وهوادة ، وبشكل تدريجى ، منتظم غير مفاجئ ، وعلى أساس علمى دون تعجل أو استعجال أو ارتجال ، إذ إن التغيير المأمول ، لا يمكن بأى حال من الأحوال أن يتحقق بسرعة ، حتى وإن كان ذلك التغيير قابلاً للتخطيط والتطوير . وبذا ، تكون الأفكار والمهارات التى تنبثق نتيجة لذلك التغيير ، صالحة للاستعمال بعد سنوات عديدة من الآن ، صلاحيتها للاستعمال فى الوقت الحاضر .

٨ - توظيف مناهج التربية الفنية فى إنماء القدرات الإبداعية عند التلاميذ ، لما لها من إسهامات جوهرية فى إعداد المواطن بوصفه فرداً وباعتباره عضواً فى المجتمع ، إذ إنها تكمل التربية الفكرية والأخلاقية والبدنية والمهنية ، وبذا تساعد التربية الفنية على ازدهار القدرات الإبداعية ، كما تعمل على التوفيق بين الفكر والوجدان .

وتهدف التربية الفنية إلى تهذيب التذوق الجمالى ، أي إلى تنمية القدرة على تصور الجمال وفهمه وتقديره والحفاظ عليه والتمتع به ، وعلى إضفائه على الحياة اليومية وإبداعه فى مختلف أشكال الفن . كما ، ترمى إلى تشجيع المواهب الخلاقة التى لا ترغب فقط ، بل تسعى بكامل طاقاتها وجهودها إلى تغيير الحياة وفقا لمثل أعلى جمالى ، لا ينفصل عن المثل الأعلى الاجتماعى .

ولا تزال المدرسة هى حجر الزاوية فى هذا الميدان ، لذا يجب - فى المرحلة الابتدائية - أن تولى عناية كبيرة لألعاب الأطفال ، وتبذل المحاولات لإثرائها ببعض العناصر الموسيقية والفنية . أما فى المدارس الثانوية ، فيجب تعليم الآداب والفنون الجميلة والموسيقى ، وذلك دون أن تغفل نظرية الفن وتاريخه .

٩ - توظيف الحاسب الآلى فى عملية التعليم والتعلم ، لما له من مردودات عظيمة الشأن

بالنسبة لرفع مستوى العملية التربوية .

إن ما تقدم ، لايعنى مطلقا الاستغناء أو الإقلال من خدمات المعلم التعليمية . وإنما سيكون للمعلم السيطرة شبه الكاملة على الموقف التعليمى ، لأنه بمثابة مدير لهذا الموقف ، حيث يقوم بالتخطيط ، والتنظيم ، والقيادة ، والتقييم .

وعليه .. يجب أن تتضمن مناهج المدرسة فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى بعض البرامج الخاصة بالحاسب الآلى ، كى يكون التلاميذ على دراية بلغة العصر المتمثلة فى الحاسب الآلى .

وخلاصة القول ، إذا تحقق كل ما تقدم ، فذلك يعنى بالضرورة تخريج أجيال من الطلاب تتبنى برنامج عمل يتضمن الأفكار السابقة ، فيكونون بذلك مسلحين بقدرات ومهارات تمكنهم من المشاركة الفعالة فى عالم اليوم ، وعالم المستقبل . وقادرين أيضا على تحقيق عدالة أكبر وتقدم مادى أعظم . ويمتلكون كذلك القدرة على التحكم فى أنفسهم . وفى النهاية يتعاملون مع المشكلات والقضايا العالمية بشكل أفضل .

القسم الثالث

تخطيط المنهج التربوى المعاصر

(٦) المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه .

(٧) مستويات تخطيط المنهج .

(٨) معايير تخطيط المنهج

(٩) تخطيط المنهج في ضوء علوم المستقبل .

تمهـــيد :

ينبغى أن ننوه إلى وجود خلط فى أذهان البعض بالنسبة لمفهوم كل من التخطيط والتصميم ، لذا يكون من الضرورى وضع الحدود الفاصلة بين كل منهما ، ليظهر مفهومهما واضحا جليا . وطبقا لما جاء فى قاموس (اكسفورد Oxford) ، فإن :

* التخطيط Planning ، وهو عبارة عن خطة يتم وضعها لتحقيق أهداف بعينها عن طريق القيام بخطوات إجرائية محددة .

* التصميم Design ، وهو خطة فى الذهن قد لا يتم تنفيذها عمليا ، لذا يمكن أن يكون التصميم مجرد تصورات ذهنية داخل العقل .(١)

ولما كان هذا الفصل يتعرض بالتفصيل لموضوع (تخطيط المنهج التربوى) ، يكون من الواجب تحديد مصطلح التخطيط بالتفصيل ، وذلك ما نحاول تحقيقه فيما يلى :

يعرف التخطيط بأنه المنهج الذى يتم فيه رسم وتحديد الخطط ، التى يجب اتباعها فى توجيه النشاط البشرى ، لتحقيق نتائج بعينها خلال فترة زمنية محددة .

ويستوجب اتباع أسلوب التخطيط المنظم وضوح الفلسفة الاجتماعية التى ينبغى أن يتحرك المجتمع فى حدود أبعادها . أيضا ، يحدد أسلوب التخطيط المنظم الأهداف المطلوب تحقيقها ، مما يساعد على تحديد الوسائل التى بواسطتها يمكن تحقيق هذه الأهداف .

وعليه ، فإن الأهداف والتخطيط يعتبران وجهين لعملة واحدة ، فبدون تحديد أهداف لن يكون هناك تخطيط ، كذلك بدون تخطيط لن تتحقق الأهداف .

وبعامة ، بات التخطيط الآن الوسيلة التى يؤخذ بها لتحقيق الأهداف ، وذلك بداية من المستويات العليا الممثلة فى السلطة (الحكومة) إلى مستوى الفرد ، فبدون التخطيط تسير الأمور فى فوضوية ، قد تؤدى إلى كارثة يصعب إدراك عاقبتها .

ولا يقف الأمر فى عملية التخطيط عند المستوى الفكرى فقط ، بل يجب ربط هذا المستوى ومجالاته بمجالات التطبيق والتنفيذ ، علما بأن عملية التخطيط تعتمد فى أول مراحلها على التصورات الذهنية للتغيرات المطلوب تحقيقها فى المجتمع .

ويرتبط التخطيط ارتباطا مباشراً بمطالب وحاجات المجتمع ، لذا يجب على المخطط أن يعرف إمكانات المجتمع فى ضوء احتياجاته الفعلية . وأن يدخل المخطط أيضا فى حساباته ، ما قد يطرأ على تلك الاحتياجات من تغير ، إذا ما تغيرت العوامل والظروف فى حياة أفراد المجتمع ، نتيجة لتغير بعض خصائص وظروف المجتمع .

إذن ، يمكن تعريف التخطيط بأنه : العملية التى تتضمن تحديد مجموعة من الإجراءات والقرارات بهدف الوصول إلى غايات محددة ، على أن يتم ذلك على مراحل معينة ، وخلال فترات زمنية مقررة ، بشرط أن نستخدم كافة الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية المتوفرة حاليا ومستقبلا بأكبر كفاءة ممكنة .(٢)

وحتى يأتى التخطيط بالثمار المرجوة منه يجب مراعاة القواعد التالية :

- ترتيب أولويات الأهداف المطلوب تحقيقها .
- الشمول والتكامل والاستمرارية فى تنفيذ الخطط الموضوعة .
- المرونة عند تنفيذ الخطط ووضع خطط بديلة للخطط التى يثبت الواقع العملى صعوبة تنفيذها .
- مراعاة الموازنة بين جميع جوانب الخطة المطلوب تحقيقها .

(٦)

المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه

وعند الحديث عن موضوع تخطيط المنهج بهدف تصميم أحد البرامج التربوية ، تستطيع أن نتبين أن القرار الخاص بذلك ، يمكن أن يشير إلى مستوى التخطيط الخاص بوضع الخطط المدرسية من ناحية ، والخاص بوضع خطط تقسيمات المنهج من ناحية أخرى ، وذلك يعنى أنه عن طريق التخطيط ، يمكن أخذ قرار محدد على درجة عالية من التخصص يحمل بين طياته مقررا تعليميا متخصصا ، أو يشير - على أقل تقدير - إلى أطر من عناصر المنهج .

ولكن ، هل أنشطة أى منهج تخصصى تسهم بالفعل فى إنماء ماقد وضعت من أجله ؟ وهل الأنشطة المتضمنة بالمنهج تتشابه فى كونها ذات معنى أو عديمة المعنى بالنسبة لأية مجموعة من الطلاب ؟ وهل محتوى المنهج يلائم الطلاب بحيث يستطيعون بسهولة تعلم التعميمات والحقائق المتضمنة به من خلال دراسة هذا المنهج ؟ وهل تلائم الوسائل المعينة والخدمات المصاحبة البرنامج التربوى الذى يعبر عنه المنهج أم لا ؟ وهل يمكن تصور هذه الوسائل والخدمات وتحديدها أم لا ؟

إن من يعمل فى مجال المناهج يمكنه أن يواجه بمثل التساؤلات السابقة . ومن الواضح ، أنه يمكن اتخاذ القرارات المناسبة فى ضوء العموميات الأولية التى تظهر إجابات الأسئلة السابقة.

والآن : متى يطرح الفرد الاستفسارات الخاصة بالمشاكل التى قد تثيرها عملية اتخاذ قرارات فى المناهج ، كالتى تتصدى لدراسة موضوع ما كموضوع الثقافة المدرسية مثلا ؟ . وهل يمكن اتخاذ القرار الأكثر تحديدا الخاص بتحديد مستوى الموضوعات التى تندرج تحت العناوين السابقة ؟

وجدير بالذكر ، أنه فى بعض البلدان التى تأخذ بالنظام اللامركزى للتخطيط ، قد يوجد انفصال من الناحية الشكلية بين أولئك الذين يتخذون القرار الشامل (على المستوى العام) بشأن المحتوى والأهداف ، وبين أولئك الذين يقومون بتدريس مقررات وموضوعات وأنشطة محددة . ولكن ، فى الدول التى تأخذ بالنظام المركزى للتخطيط ، تتحول الخطة القومية - التى يقوم بوضعها صفوة المسئولين عن مختلف قطاعات التعليم - إلى أسلوب عمل واضح لتحديد الموضوعات الأساسية للمحتوى وأهداف المنهج فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى . وتقوم هذه الخطة على ربط المدرسة بالمواد الدراسية ، وبذا تعبر الخطة عن وجهة نظر الدولة نحو التعليم .

ويترتب على الأخذ بالنظام المركزى للتخطيط ، تقسيم اليوم الدراسى إلى فترات زمنية (حصص) ، وتحديد المواد التى تدرس فى هذه الحصص . ويعتقد المسئولون عن التعليم أن استخدام أفراد على درجة عالية من التخصص يساعد على تقديم خدمات تعليمية ممتازة للمتعلمين . أيضا ، يرى هؤلاء المسئولون أنه من خلال المدارس المرتبطة بالمواد الدراسية ، يمكن تقديم أغلب الموضوعات والأفكار الجديدة التى توافق عليها وتقرها السلطات الأعلى . كذلك ، يمكن ترجمة الأهداف المأخوذة على المستوى العام إلى برامج محددة بحيث تناسب ميول وقدرات

المتعلمين ، وبخاصة صغار السن منهم ممن لم يتجاوز عمرهم الزمنى عشر سنوات . وفى الحالة الأخيرة ، تترجم المواد الدراسية الجديدة التى يتضمنها المنهج إلى موضوعات مفيدة يمكن تقديم غالبيتها داخل حجرة الدراسة ، بينما القليل من هذه الموضوعات يمكن اكتسابه من خلال أى برنامج تخصصى .

ولا تقتصر عملية التقسيم على المواد الدراسية فقط ، بل يمتد التقسيم ، والفصل ، والتمييز ليشمل مجالات الخبرة . ويقوم المسئولون عن مهمة اتخاذ القرار - بالنسبة لخطة تطوير المناهج - بدور أساسى فى زيادة ورفع مستوى الأشخاص الذين يتحملون مسئولية تحقيق الخطة فى خطوات إجرائية ، لذا يأخذ المسئولون فى اعتبارهم أن الخبرات التربوية المطلوب تحقيقها تكون دوما متضمنة ومترجمة فى الخطة التربوية .

إن الكثير من عمل المنهج ينصب على بناء أدوات للتدريس ليستخدمها المدرسون فى مساعدة التلاميذ على تنمية معلوماتهم ومهاراتهم ، ولقد أمكن تطوير هذه الأدوات ، بحيث أصبح من الممكن استخدامها على مدى سنوات مدرسية عديدة .

والافتراض العام وراء الإجراء السابق ، يقوم على أساس :

- يرحب المدرسون بمثل هذه الأدوات التى قد لا يستطيعون الحصول عليها بسبب ظروفهم المادية .
- تسهم - بلا شك - هذه الأدوات فى رفع الكفاءة المهنية للمدرسين ، ولذا ليس هناك أى مبرر لرفضها .

إن استخدام مثل هذه الأدوات لفترة طويلة ، سوف يرفع كفاءة التدريس إلى درجة عالية جدا فى المجالات التى تستخدم فيها من ناحية ، كما أن وجود مثل هذه الأدوات لهو أصدق تعبير عن الجهود الحقيقة المبذولة للتأثيرات المرغوب فيها بالنسبة لمستقبل التلاميذ التربوى خلال فترة دراستهم المحدودة من ناحية ثانية .

ولقد أدت الأدوات التى أمكن تطويرها إلى صياغة خطة تربوية طويلة المدى ، يمكن لأى فرد أن يتحقق بسهولة من أنها سوف تطبق فى المستقبل . إن تحديد محتوى المنهج من جهة ، وتحديد دور كل من المتعلم والمعلم بالنسبة لهذا المنهج من جهة ثانية . وتوضيح طرائق استخدام الخامات والأدوات المصاحبة للمنهج من جهة ثالثة . يساعد على معرفة ما يدرسه التلاميذ فى أى ساعة من ساعات النهار ، وفى أى يوم من أيام الأسبوع ، وذلك بالنسبة للدول التى تأخذ بالنظام المركزى فى التخطيط التربوى .

ويعنى التخطيط التربوى بعامة ، القدرة على السيطرة على جميع الموارد المتاحة ، أو التى يمكن توفيرها ، بحيث يحسن استخدامها وتنميتها كما وكيفا بصفة دورية لصالح العملية التعليمية ، ولصالح المتعلمين(٢).

وعليه ، يعتبر التخطيط التربوى أداة لترشيد إرادة التغيير فى إطار الاختيار التربوى من ناحية ، وأيضا فى أطر الاختيارات الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية للمجتمع من ناحية

أخرى . لذا يبدأ التخطيط التربوى بإجراء مسح متكامل لمعرفة الواقع المراد تغييره من حالة التخلف المركبة إلى حالة التقدم المتكامل الجوانب المطلوب تحقيقه ، أو الوصول إليه .

ما تقدم ، يستوجب وجود الكوادر المتخصصة للقيام بالمهام التخطيطية المعقدة والمتشابكة ، مع مراعاة أن التخطيط لا يمكن أن ينتهى بانتهاء الصياغة الإنشائية للخطة على الورق ، أو حتى بالشروع فى التنفيذ لمحتوياتها ، بل يستلزم أن يعبر عن كل أهداف الخطة بمقادير رقمية قابلة للتحقيق والمتابعة وتقييم الأداء ومصحوبا بسياسات وخطوات إجرائية عملية.

ولتحقيق ما سبق ، يجب توفير الوسائل الضرورية لتحقيق الأهداف التى تتضمنها الخطة، حتى لا تظل الخطة مجرد تنبؤات تأشيرية . أيضا ، يجب أن تكون أية خطة تربوية نواة وبذرة لخطة تالية ، وذلك ضمانا لاستمرارية العملية التخطيطية للتقدم والتطور التربوى .

وجدير بالذكر ، أن أية خطة تربوية قد تكون سليمة تماما من الناحية النظرية ، بمعنى أنها قد تكون سليمة حسابيا على الورق ، إلا أنها لا تدخل حيز التنفيذ بسبب عدم توفر الشروط الضرورية واللازمة للقيام بتنفيذها وتحقيقها .

وبالنسبة للتخطيط فى مجال المناهج التربوية ، يجب أن يقوم فى البداية على أساس المعرفة الواقعية لصورة المجتمع وللحقائق الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية القائمة فيه من ناحية ، وعلى أساس المعرفة التامة بخصائص ومطالب نماء المتعلمين من ناحية أخرى ، وبذا تكون الغايات المخططة متلائمة مع حقيقة الوضع القائم ، فيمكن اختيار الوسائل الواقعيتر التى توصل لنفى الواقع الموروث وإحلال الواقع المنشود .

إن نقطة البداية بالنسبة لتخطيط المناهج التربوية ، هى : واقعية البيانات الإحصائية وعلمية التنبؤات للأغراض المنهجية المستهدفة ، إذ أن وضع غايات غير واقعية يتضمن بالضرورة وسائل غير واقعية ، ويستند على أساس وهن ضعيف ينهار سريعا تحت وطأة أية ظروف مفاجئة.

ويجب أن يتميز التخطيط فى مجال المناهج بجانب صفة الواقعية ، بصفة أساسية أخرى، هى صفة الشمول ، أى شمولية الخطة لكافة المناحى ذات العلاقة بالمناهج ، بحيث لا يقتصر التخطيط على متغير دون آخر ، مع مراعاة أن مثل هذا الشمول لا يمكن بلوغه مرة واحدة ، وإنما ينبغى أن نصل إليه بالتدريج المخطط .

أيضا ، يجب أن يتسم التخطيط فى مجال المناهج التربوية بوجود مركز تتمركز فيه مسألة اتخاذ القرارات التخطيطية الرئيسة ، وأن يكون له صفة الإلزام على كافة المستويات ، مما يبرز ضرورة المشاركة الفعالة لقطاعات عريضة من الجماهير فى صياغة القرارات التخطيطية ، وذلك قبل أن تأخذ هذه القرارات شكلها ومحتواها النهائى .

وينبغى أن يكون العمل التخطيطى فى ميدان المناهج قائما على مركزية التخطيط والمتابعة والمراقبة وتقييم الأداء من ناحية ، وقائما على لا مركزية التنفيذ من ناحية أخرى ، بشرط أن يتداخل ويترابط عضويا الجانب المركزى مع الجانب اللامركزى فى عملية واحدة .

وجدير بالذكر أن هناك اتجاها قويا يسود عدداً كبيراً من البلاد ، يرى أهمية وضرورة عدم

الأخذ بالمفهوم الضيق لما تعنيه بمستوى المركزية فى اتخاذ القرارات ، ويعضدون بشدة اتساع جوانب المركزية فى تخطيط المناهج ، لأن ذلك يؤدى إلى مركزية العمل التنفيذى ، ويؤدى بالتالى إلى اختزال المشاكل فى العمل التخطيطى إلى حدها الأدنى .

وفى المقابل ، يوجد اتجاه آخر لا يقل تأثيرا عن نظيره السابق ، يرى أن المطلوب عند تخطيط المناهج أن تكون درجة مركزية النشاطات التخطيطية ، ولا سيما العملية منها ، متناسبة عكسيا مع ندرة الكوادر الكفؤ والمخلصة ، وقلة عدد المؤسسات المشمولة بالتخطيط . فكلما ارتفع عدد الموجود من هذه الكفاءات التخطيطية المخلصة للاختيار التربوى ، وكلما ارتفعت وتنوعت وتشابكت المؤسسات التربوية ، أمكن التخفيف من عدد الفعاليات والقرارات التى تتخذ مركزيا ، وبذا يترك المجال واسعاً للمراكز التربوية فى حرية التصرف ضمن دالة الاختيار التربوى .

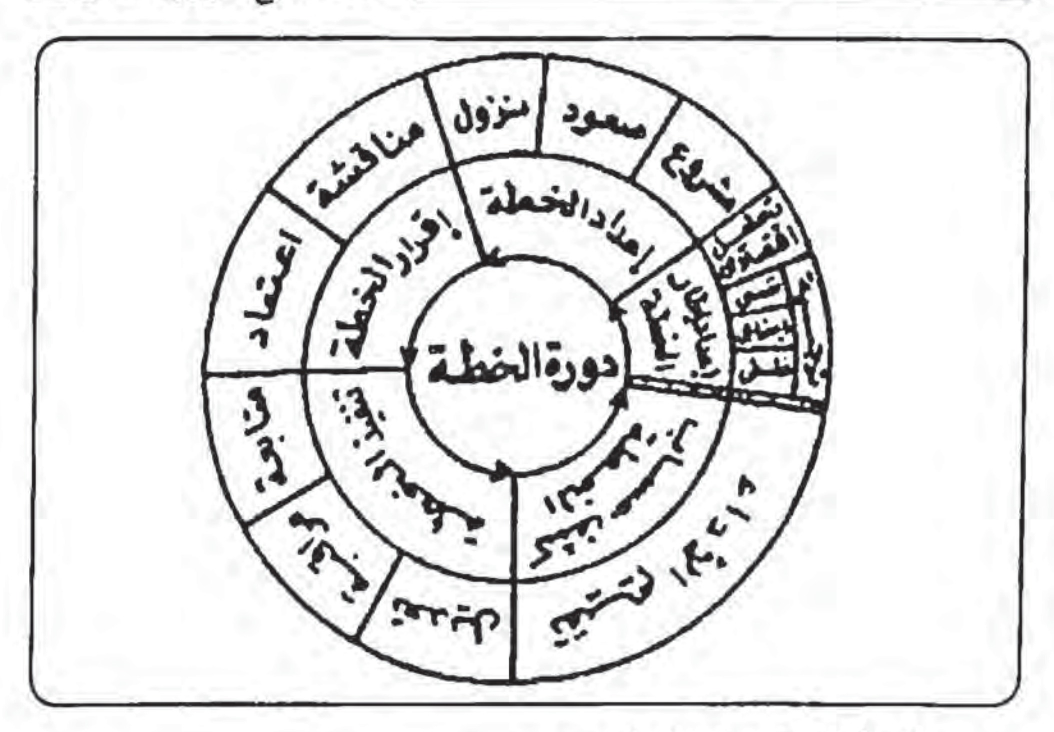
وينبغى التنويه إلى أن المؤسسات التربوية فى أى بلد من البلدان يجب أن تختار شكل ووظيفة التنظيم الإدارى لها ، الذى يضمن أعلى فعالية وأكبر كفاءة للعملية التخطيطية والقرار التخطيطى ، وذلك حسب ظروفها الموضوعية والذاتية .

ويستدعى العمل التخطيطى الشامل فى مجال المناهج أن تكون أجزاء الخطة الشاملة متكاملة عضويا ، وأن تشكل فى مجموعها وحدة متكاملة متناسقة ومبررة علميا ، مع تشخيص للحلقة المركزية التى يخضع لها سلم الأولويات المخططة ، مع مراعاة أن التناسق بين الأهداف بعضها البعض ، وبين الوسائل مع بعضها البعض ، وكذلك بين الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها ، مطلوب لضمان نجاح الخطة .

ويجب أن يستند التخطيط فى مجال المناهج على الدعائم التالية :[٤]

- استراتيجية تتضمن الغايات الشاملة للمناهج المطلوب بنائها أو تعديلها أو تطويرها .
- سياسات ووسائل منهجية وغير منهجية مناسبة .
- خطط تنفيذية فى إطار الإمكانات المتاحة والمحتملة .

أيضا ، يجب أن يواصل الجهاز التخطيطى عمله التخطيطى بصفة دورية ، بمعنى : أنه ما يكاد ينتهى من وضع خطة منهج ما حتى يتابع تنفيذها وتقويم أداءها ، ويستخلص منها الدروس ، ويفترض أن يستفيد منها عند الشروع بإعداد خطة لاحقة ، وذلك لأن التخطيط - كما ذكرنا فى حديثنا آنف الذكر - عملية مستمرة ، وكل خطة بمثابة واحدة من حلقاته المترابطة ، ولكل خطة بداية وتاريخ محدد لنهايتها ، وما بينهما يسمى بدورة الخطة ، كما يوضح ذلك الشكل التالى :



والسؤال الذى قد يتبادر إلى الذهن هو :

ما دور كل من المدرس والتلميذ بالنسبة لموضوع تخطيط المنهج ؟

إن تخطيط المنهج بمثابة جهد مشترك بين كل من المدرس والتلميذ ، إذ بجانب مسئولية المدرس ، هناك أيضا الفرص المتاحة أمام التلاميذ للاشتراك والإسهام فى هذا العمل . ويكون المدرس سعيدا للغاية عندما يرى التلميذ يؤدى دورا مهما فى هذا المضمار ، وذلك مثل :

- الإقبال على دراسة المنهج بوعى يتمثل فى الآتى :

* إبراز بعض نقاط القوة ، وبعض نقاط الضعف ، التى تعترى المنهج من خلال النقد البناء لهذا المنهج .
* المشاركة فى حل بعض المشكلات النظرية والعملية ، التى قد تحول دون تنفيذ المنهج وتطبيقه كما ينبغى .
* توظيف بعض الاقتراحات والأمور المتضمنة بالمنهج فى خدمة البيئة.
* . . . .

- إبداء الرأى فى بعض الأمور المهمة ، وذلك مثل :

* تطوير المناهج ، أو إعادة بناء بنيتها الأساسية بهدف تضمينها كل حديث .
* الأخذ بأساليب تقويم غير المعمول بها الآن ، وبطرائق تدريس جديدة .
* أساليب الثواب والعقاب التى يجب الأخذ بها .
* . . . . . .

وكما يقول **جون ديوى** إن احتمال ظهور بعض الاهتمامات غير المتوقعة من جانب التلميذ بالنسبة لبعض الأمور المهمة التى قد لا يعيرها مخطط المنهج اهتماما يذكر ، يفوق كل

تصور وتخيل ، وبخاصة إن مثل هذه الاهتمامات لا تحتاج إلى إعداد خاص ، أو إلى إعداد سبق تجهيزه من قبل التلميذ .

ومن ناحية أخرى ، فإن المدرس الذى يقرر أنه سوف يناقش مع التلاميذ موضوعًا ما فى موعد محدد ، فإنه يقوم فى الواقع بنوع من أنواع التخطيط لهذا الموضوع ، حتى وأن لم يكن مترجما فى خطة مكتوبة ، أو موضحا فى صورة درس باستخدام آلات التعليم الذاتى ، أو بصحبة أدوات التعليم المناسبة .

والسؤال : لماذا نتصدى لبعض الملاحظات الخاصة بالتخطيط غير المنظم تماما ، وينقص المواد التعليمية ؟

يعنى التصدى لمثل تلك الملاحظات ، محاولة إلقاء الضوء على حقيقة مهمة مفادها أن تخطيط المنهج هو عمل يمكن أن يسهم فيه المتخصص فى هذا المجال بدرجة عالية ، كما يمكن أن يسهم فيه أو يقوم به بدرجة أقل المعلم الذى يقوم بتقديم البرامج التربوية للتلاميذ ، وكذا المتعلم الذى يتعلم تلك البرامج .

وجدير بالذكر ، أن البرامج التربوية ، سواء أكانت مندرجة ضمن خطة طويلة الأمد أم قصيرة المدى ، وسواء أكانت مختصرة أم فى صورة برامج دقيقة موضوعة بعناية ، وسواء أكانت مناسبة للتلاميذ أم غير مناسبة ، فإنها تعكس بصورة واضحة مدى الجهد المبذول فى إعدادها .

وبمعنى آخر ، فإن مدى كفاءة تخطيط البرامج التربوية تحدد ما يجب عمله أو المسموح بعمله ، مع مراعاة أن هذا التخطيط يعتمد بدرجة كبيرة على كل من المحتوى المراد تضمينه بالمنهج ، كما يعتمد أيضا على وجهة النظر الخاصة بتنظيم المحتوى ، وعلى الأساليب المطلوب اتباعها والأخذ بها عند التدريس والتقويم .

ويمكن تلخيص النقاط الرئيسية التى تم عرضها فيما تقدم ، والخاصة بتخطيط المنهج فى الآتى :

١ - يشمل تخطيط المنهج حيزا يمتد ابتداء من أنواع القرارات التى تتسم بالعمومية والتى يقدمها غير المتخصصين ممن يخدمون بأى درجة من الدرجات فى مجال تقديم البرامج التربوية ، إلى أنواع القرارات الدقيقة جدا والمحددة للغاية التى تصدر عن المتخصصين فى مجال تطوير المناهج ، وذلك بالنسبة لمحتوى واتجاه وأهداف المنهج الذى قد يخدم ملايين التلاميذ . لذا ، فإن تخطيط المنهج لا يقتصر على مستوى واحد لتحديد بنيته وأطره وطرق تدريسه ووسائل تقويمه ولمن يقدم ، وإنما يتضمن العديد من الأمور المهمة التى تستوجب عملا مستمرا شاقا دؤوبا ، وذلك مثل توفير الإمكانات المادية والبشرية، وتحديد العلاقات المتشابكة بين المدرسة وبقية المؤسسات التربوية الأخرى ، ... إلخ .

٢ - إن تخطيط المنهج هو أحد اعتبارات الثقافة المدرسية المهمة التى يجب تحقيقها ، ولكن كيف السبيل إلى ذلك ؟

تبعا للنظم التربوية المتقدمة ، تكون الحاجة ماسة للحصول على خطط طويلة المدى

والحصول على مواد مكتوبة ، لتحديد خطة العمل فى المنهج من ناحية ، ولتحديد هيكله وأبعاده من ناحية ثانية .

وبالرغم مما سبق ذكره ، يستطيع أى معلم تطوير الخطط قصيرة المدى عند قيامه بالتدريس داخل حجرات الدراسة ، إذ أن لكل معلم الخطط التى يأخذ بها ، والإستراتيجية التى يتبعها .

وبعامة ، مع تغير الزمن ، ومرور الوقت ، قد تتغير العلاقة بين محتوى المنهج ووجهة النظر عن الدور الأساسى الذى يمكن أن يقوم به المعلم .

والآن : إذا طرحنا السؤال التالي :

ما دور المتخصصين الذى يجب القيام به فى مجال المناهج ؟

إن إجابة السؤال السابق ، يمكن أن تكون فى أغلب الأحوال على النحو التالى :

يمكن للمتخصصين فى مجال المناهج الاضطلاع بمسئوليات عديدة ، تبدأ مع بداية الخطة وتنتهى مع نهايتها ، أى تبدأ بوضع الخطوط العريضة للخطة التربوية التى تتضمن الأهداف والمحتوى اللذين يتسمان بالعمومية ، وتنتهى بتحديد لأهم العناصر الدقيقة والمتخصصة التى تشملها الخطة .

بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن المتخصصين فى مجال المناهج يتحملون مسئولية أخذ القرارات المصيرية والخطيرة فى مضمار عملهم ، وذلك مثل القرارات الخاصة بتطوير أو تعديل الخطط التربوية التى تخدم الملايين من التلاميذ المستفيدين منها .

ومن ناحية أخرى ، يستطيع أى شخص أن يبحث فى المنهج كى يقف على محتواه ، وعلى مدى ترابط جوانبه المختلفة ، إذا كان ذا بصيرة وعلم بالتخطيط على المدى الطويل من ناحية ، وإذا كان على دراية تامة بطرائق صياغة الأهداف التربوية وبتصميم معينات التعليم وأدواته (الوسائل السمعية والبصرية) من ناحية ثانية ، وإذا كان ملما بالأنشطة التى يجب استخدامها والاهتمام بها داخل حجرات الدراسة من ناحية ثالثة ، وذلك لأن المنهج فى حقيقة الأمر له وجود طبيعى ، وبالتالى فهو يترجم ويحسم فى مجموعة من الخامات والأدوات التى قد تكون فى صورة موضوعات : علمية ، أدبية ، فنية ، موسيقية ، رياضية ، أو غير ذلك .

ويعنى الوجود الطبيعى لهذه الخامات والأدوات ، إمكانية ترجمتها فى صورة مقررات دراسية لها مفرداتها (الدروس اليومية) . وبالتالى ، يستطيع مديرو المدارس ، والمعلمون ، والمتعلمون ، والآباء ، وغيرهم من قطاعات المجتمع المختلفة ، مناقشة المنهج لبيان أوجه القوة والضعف فى بعض جوانبه .

وبالرغم من أن المعلم يستطيع منفردا أن يضع خططه القائمة على تخطيط ممتاز لجوانب المنهج المختلفة ، إلا أن هذه الخطط لا تتسم بالعمومية (التعميم) ، إذ أنها تختلف من معلم لآخر.

ولا يعنى ما سبق الإقلال من قيمة دور المعلم بالنسبة لتخطيط المنهج ، لأنه الوحيد

تقريباً الذى يستطيع التخطيط لبعض الموضوعات المتخصصة جدا ، وذلك مثل : هل المنهج صعب لا يمكن تحقيقه ؟ ما الأنشطة المتضمنة بالمنهج ؟ وما طرائق تقديم هذه الأنشطة ؟ مادرجات الحرية المسموح بها للمعلم عند تدريس أى منهج من المناهج ؟ ما الإجراءات التى يجب اتباعها لتكون مهنة التدريس فنا راقيا ؟

إذا كانت الأسئلة السابقة تمثل بعض نماذج الأسئلة التى ينبغى أن يطرحها المعلم على نفسه ، ليجيب عليها بنفسه ، فينبغى أن تكون الخطوة التالية ، هى طرح السؤال المهم التالى :

عند تخطيط المنهج ، هل يلزم وضع الأهداف التعليمية بشكل نهائى ومكتوب ؟

رغم أن معظم خبراء المناهج النظريين يؤكدون الحاجة على البدء بتطوير برنامج قائم على تحديد مجموعة من الأهداف المحددة ، حتى يمكن تقدير وتخمين فعالية البرنامج فى تحقيق أغراضه التربوية ، إلا أن هناك من يعارض الرأى السابق على أساس أنه لا يمكن وضع الأهداف وتحديدها بشكل دائم ، لأن فى هذا التحديد خطوة غير حكيمة ، وذلك لأنها قد لا تعطى الثمار المرجوة .

وفى هذا الصدد يقول أيزنر Eisner (٥)

* تعطى العملية الديناميكية والمعقدة للتعليمات المعطاة ، نتائج عديدة يصعب تحديدها فى تصرفات معينة سلفا .
* إن التصرفات ذات الصفات الإبداعية والابتكارية ، ليست بالأمر السهل أو اليسير الذى يمكن تحديده بسهولة .
* مهما كانت كفاءة العاملين فى مجال المناهج ، فإنهم لا يملكون إمكانية قياس نتائج المنهج بدقة .
* لا تحتاج عملية تحديد الأهداف التعليمية بالضرورة أن تسبق اختيار وتنظيم المحتوى .

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى أن تنحصر اهتمامات الأفراد ممن يعملون فى مجال تطوير المناهج ، فى تنظيم النشاطات التعليمية ، من أجل نماء التلاميذ : الجسمى ، والعقلى ، والعاطفى . لذا ، يجب تحديد العنوان فقط ، الذى يساعد فى تحديد الخبرات والرغبات التعليمية للتلاميذ . إن العنوان سيكون بمثابة الحافز الذى يدفع التلاميذ للبحث عن الإجابة على الأسئلة الصريحة والضمنية المرتبطة بذلك العنوان ، كما سيكون الدافع القوى لحل المسائل ، وللممارسة التخيل ، وللمشاركة فى النشاطات التعليمية ذات الفائدة . وبذا ، يكمن دور المعلم فى تأمين الجو التعليمى المناسب ، وفى تهيئة الظروف التى تسهم فى زيادة التلاميذ ، ودفعهم كى يقبلوا على التعليم بقناعة تامة .

تأسيسا على ما سبق ذكره ، يحاول واضع المنهج اقتراح شتى أنواع الخبرات ، والنشاطات ، والعمليات . . . إلخ ، التى يمكن أن تسهم فى بناء ونماء المهارات العقلية ذات المستوى العالى ، وأن تسهم أيضا فى التقليل من التركيز على ذكر الحقائق وإعادتها (الحفظ والاستظهار) ، وذلك بدلا من التركيز على أهداف قد يصعب تحقيقها .

وتخطيط أى منهج : يعنى تحديد نوع الثقافة وبيان مدى عمقها واتساعها ، هذا ليس بالأمر السهل اليسير لأن المجتمعات فى تطور مستمر وتغير دائم ، لذا يجب أن يكون المنهج مرنا ليساير التطوير والتغيير ، وأن يتمشى مع مطالب الحياة وظروفها .

وتخطيط المنهج شأنه شأن التخطيط فى أى مجال أو ميدان ، لذا يعتبر الدراسة المنتظمة للحياة المدرسية بقصد تحسينها وإبعاد الشوائب التى تعترض سبيلها ، وذلك فى ضوء الأهداف التربوية المرسومة .

إن دراسة الحياة المدرسية دراسة منظمة قد تكشف عن سلامة ما يجرى بالمدرسة . وهذا قد يؤدى إلى استمرار الأخذ بأسلوب التخطيط المعمول به ، وقد تكشف الدراسة عن بعض جوانب القصور ، وهذا يستوجب تعديل بعض جوانب وأساليب التخطيط المتبع .

وبعامة ، تغير مفهوم تخطيط المنهج الآن ، فلم يعد ينظر إليه على أنه سلسلة من الخطوات والأنشطة المتتابعة فى نظام ثابت ، بل أصبح ينظر إليه باعتباره أنشطة متلازمة وليست متتابعة ، وأن عملية تخطيط المنهج أصبحت الآن عملية لا نهاية لها إذ أنها دراسة مستمرة تهدف إلى تطوير جميع جوانب المنهج تطويرا فعالا .

وهناك وجهتا نظر لتخطيط المنهج ، تقوم الأولى على أساس تحديد محتوى المواد الدراسية التى يدرسها المتعلمون فى المدرسة ، وترى الثانية ضرورة شمول المنهج على الخبرات المتنوعة للمتعلمين بجانب المادة الدراسية .

وقد أدى التعارض بين المفهومين السابقين إلى ظهور الحاجة إلى التعاون بين أصحاب الاتجاهين فى بناء المنهج على أساس الجمع بين تخطيط الخبرات وتخطيط المادة الدراسية لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية .

وعند التخطيط لوضع المنهج ينبغى تحقيق الخطوات التالية :

١ - تحديد فلسفة المدرسة ووظائفها :

وذلك عن طريق :

- مناقشة وتحليل العوامل الاجتماعية والنفسية المؤثرة فى العملية التربوية .
- تحديد الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها .
- مناقشة مجموعة من الأهداف العامة فى ضوء المشكلات المدرسية للوصول إلى أقصى وضوح فى رؤى هذه الأهداف .
- اختيار إحدى مشكلات المجتمع أو المدرسة ومناقشتها وتحليلها بطريقة موضوعية .
- دراسة مشكلات وحاجات المتعلمين كأساس للبحث فى مشكلات المدرسة .

ما سبق يبين أن فلسفة المدرسة وأهدافها ينبغى أن تستمد من دراسة طبيعة وأهداف المجتمع ومن دراسة طبيعة المتعلمين .

٢ - وضع الخطة المتكاملة للمدرسة :

يجب أن تشمل الخطة المتكاملة للمدرسة الجوانب التالية :

- دراسة مشكلات وحاجات المتعلمين كأساس للبحث .
- التدريس داخل الفصل .
- أنواع النشاط الخارجى للمتعلمين .
- التوجيه .
- خدمات البيئة والعلاقات المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلى .
- العلاقات الإنسانية مثل : العلاقات السائدة بين أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض من جهة ، وبينهم وبين المتعلمين من جهة ثانية .
- الخدمات المدرسية مثل : النواحى الصحية والمكتبية والترفيهية .
- وسائل تقويم المتعلمين .

٣ - تخطيط الجوانب المختلفة من الخطة المدرسية :

يجب أن تتضمن الخطة المدرسية الجوانب التالية :

(أ) تحديد مكان الميدان الدراسى من البرنامج المدرسى ، وفى هذه الحالة تحدد فلسفة وأهداف الميدان وعلاقتها بالأهداف والفلسفة العامة للمدرسة .

وتعد هذه الخطوة مهمة جدا إذا أنها تحول تلك الأهداف العامة للمدرسة إلى أهداف سلوكية ، بحيث يختص كل جزء منها بميدان من الميادين الدراسية المختلفة .

(ب) تحديد مجال وتتابع الميدان الدراسى ، والمجال هنا يعنى حدود المنهج فيما يتعلق بالمادة الدراسية ، ويشمل الجوانب العامة أو فروع المادة . أما التتابع فيتضمن تحديد الوقت الذى تدرس فيه الموضوعات الدراسية .

(ج) تخطيط موضوعات الدراسة ، بهدف :

- مساعدة المعلم فى تنظيم عمله داخل الفصل .
- توضيح حدود ميدان الدراسة .
- تحديد معينات التدريس .

٤ - تخطيط الدروس اليومية (٦)

(أ) معلومات إحصائية :

- المعلم .
- الصف .
- المدرسة .
- التاريخ .
- الموضوع العام .
- موضوع الدرس .

(ب) أركان التحضير :

* ركن الأهداف :

× أهداف فكرية وعلمية .

- مفاهيم أو تعميمات .

- مهارات فكرية ومعرفية .

× أهداف سيكو حركية :

- حذاقات ولباقات عضلية يدوية .

× أهداف انفعالية :

- مواقف وعادات خلقية .

* ركن التشويق والترغيب :

أفضله ما كان :

× بإثارة الدوافع النفسية الداخلية .

× وببناء التعليم على حاجات ومهمات وأهداف المتعلم .

× وبجعل المواد مناسبة لمستوى بلوغ النماء عند المتعلم ، ولاستعداده للتعلم ولخبراته السابقة .

× وباستعمال الطرائق والأساليب التى تعتمد على الحد الأقصى لنشاط المتعلم ومبادئ التعلم .

× وباستعمال المناسبات الصحيحة لمباشرة التعلم بحماس واجتهاد .

* ركن الإجراء والتنفيذ :

لأجل تحقيق :

× المفاهيم أو التعميمات (فكريات) .

× المهارات المعرفية (فكريات) .

× المواقف والعادات الانفعالية الخلقية (انفعاليات) .

× الحذاقات واللباقات العضلية اليدوية (سيكوحركيات) .

* ركن الامتحانات والتقويم لنتائج التعلم :

ويتم ذلك بمعالجة هذه النتائج بالقدرات والمهارات الفكرية المتعددة .

* ركن التعيين :

وفيه يعين المعلم الدرس اللاحق ويزود المتعلمين بالإرشادات والتعليميات اللازمة .

وفى تنفيذ مخطط الدرس اليومى ، يجدر بالمعلم أن يأخذ بالملاحظات التالية :

- مرونة التنفيذ ، بمعنى ألا يتقيد المعلم بالمخطط السابق ، بحيث يلتزم بحرفيته ، بل يكيفه أثناء التنفيذ ومقتضيات الموقف التدريسي .
- تحديد الوقت والجهد اللازمين لتنفيذ كل بند من بنود المخطط .
- إذا استدعت الضرورة حذف بعض جوانب المخطط ، فيكون ذلك من الميادين الثلاثة : الفكرية ، والانفعالية الخلقية ، والسيكوحركية .
- منح المتعلمين الوقت الكافي للاختبار ، ولبذل النشاطات الفردية والجماعية ، لضمان تحقق التعلم والنماء .
- ألا يضيع المعلم شيئاً من الوقت في غير بنود المخطط ، وأن يستغرق نشاطه في تنفيذ المخطط أقل القليل ، ليترك الفرصة أمام المتعلمين لينفذوه بأنفسهم .
- أن يوجه المعلم لكل متعلم الاهتمام الذي يحتاجه ، وأن يزود - بقدر المستطاع - كل منهم بفرص متساوية لأجل التعلم والنماء ، وأن يقتصر عمله على الإرشاد والتوجيه وتعزيز الإدراك ، وأن يبذل الجهد ليسير الدرس باطراد وسهولة من البداية حتى النهاية .

(٧)

مستويات تخطيط المنهج

تتبادل الآراء حول المستويات التى ينبغى أن يوضع فيها المنهج ، لذا ينادى البعض بمسئولية الهيئة المركزية للتعليم فى تخطيط المناهج ويدافعون عن رأيهم بتقديم الاعتبارات التالية:

- أن المناهج كتخطيط لتحقيق أهداف التعليم فى الدولة ، ينبغى أن تتولى مسئوليته السلطة العليا المسئولة عن التعليم فى البلاد ، وهى السلطة المركزية ، وذلك ضمانا لتحقيق الأهداف القومية .
- أن السلطة المركزية ، بما تملكه من إمكانات تفوق كثيرا إمكانات السلطات المحلية ، تستطيع الاستعانة بالخبراء اللازمين لوضع المناهج .

ومن ناحية أخرى هناك من يؤيد بشدة لا مركزية وضع المناهج ، ويستندون فى ذلك على الاعتبارات التالية :

- يجب أن يساير تخطيط المنهج ظروف البيئة والمشكلات المحلية ، وذلك لا يتحقق إذا تولت السلطة المركزية مسئولية تخطيط المنهج .
- تطبيقا لمبدأ الديمقراطية ، يجب إشراك جميع العاملين بالعملية التربوية ، كذا أولياء الأمور ، فى تنظيم الخبرات التعليمية ، وذلك يصعب تحقيقه فى ظل مركزية تخطيط المنهج .
- حاجات وميول المتعلمين عامل مهم ، يجب النظر إليه بعين الاعتبار عند تخطيط المنهج ، وهو يختلف من بيئة لأخرى ، لذا فإن تفويض السلطة المركزية لتخطيط المنهج فيه إغفال وإسقاط لهذا العامل .

وبعامة ، توجد عدة مستويات لوضع المنهج يجب أن تتعاون سويا ، وتتسلسل هذه المستويات من التنظيمات القومية والمؤتمرات العامة إلى الفصل الدراسى فى مدرسة محلية معينة، وذلك على النحو التالى :

* الهيئات القومية (اللجان العليا - المؤتمرات العامة) .
* الهيئات المحلية (المديريات التعليمية) .
* المدارس (المعلمون - المتعلمون - أولياء الأمور - الخبراء) .
* الفصل الدراسى (المعلمون - المتعلمون) .

وبعد أن عرضنا فى حديثنا السابق مستويات تخطيط المنهج ، يكون من المهم لاستكمال جوانب هذا الموضوع ، طرح السؤال التالى :

من الذى ينبغى أن يقوم بعملية وضع المنهج التربوى ؟

هناك رأيان متعارضان بالنسبة لموضوع واضع المنهج ، يرى أولهما أن اشتراك المتعلمين فى تخطيط المنهج ضرورة لازمة ، ذلك دون الاعتراض على إسهام غيرهم فى هذا العمل ، بينما يرى الرأى الثانى أن تخطيط المنهج هو مسئولية الخبراء المتخصصين دون غيرهم . وقد نشأ ذلك الاختلاف نتيجة اختلاف نظرة أصحاب كل رأى من الرأيين السابقين لمعنى المنهج ومفهومه .

وحتى يتم بناء المنهج بصورة جيدة وعلى أساس سليم ، يجب أن يتعاون المعلمون وأولياء الأمور والمواطنون وغيرهم ، ما دامت قدراتهم تسمح بإشراكهم فى وضع المنهج ، إذ إنهم جميعا يجمعهم عامل واحد وهو تحقيق النمو السليم والمتكامل للمتعلمين .

وفيما يلى توضيح للدور الذى يمكن أن يسهم به كل طرف من الأطراف التى يمكنها تحمل مسئولية بناء المنهج :

١ - دور الهيئات المركزية :

تضم الهيئات المركزية المسئولين عن التعليم ، ومن يشترك معهم من الخبراء كأعضاء لجان ، وعلى الرغم من أن قيادة الدولة - فى ظل النظام المركزى - تلعب دورا مهما فى تخطيط المنهج ، فإن ذلك لا يقلل من دور القيادة التعليمية المحلية فى تطوير المناهج فى المدارس ، إذ عن طريق الموجهين الفنيين والمطبوعات المنهجية يمكن دراسة المشكلات التربوية المحلية وإثارة الاهتمام بها .

٢ - دور المدرسين :

إن المدرسين - بلا مبالغة - هم مفتاح أى تخطيط ناجح للمنهج ، إذ أنهم يحددون بصورة صادقة وحقيقية الخبرات التعليمية ، التى يجب تقديمها بالفعل للمتعلمين داخل الفصل وخارجه . لذا ، ينبغى أن يسهموا فى تخطيط المنهج ، وذلك بشرط تهيئة الظروف التى تساعدهم على اختيار أفضل أنواع الخبرات الممكنة للمتعلمين .

٣ - دور المتعلمين :

يرتبط دور المتعلمين فى تخطيط المنهج بدور المعلم ، إذ أن التخطيط المشترك بين الطرفين للخبرات التعليمية فى الفصل ، يحدد أنواع الخبرات المهمة بالنسبة لهم ، ومداها ، وأساليب العمل التى ينبغى أن يمارسون بها تلك الخبرات . ويجب أن يزداد دور المتعلمين فى مجال النشاط المدرسى ، وذلك بإعطائهم الحرية فى تقرير أنواع النشاط المناسب بالنسبة لهم ، كذا إعطائهم الحرية فى التخطيط لأساليب وطرائق ممارسة ذلك النشاط .

٤ - دور المواطنين :

لا يغيب عن بالنا أن العملية التعليمية تتضمن القيام بأعمال رئيسة ، تتلخص فى الآتى:

- اختيار وتنظيم وترتيب الخبرات التعليمية التى تسهم فى تحقيق النتائج المأمولة .
- الإشراف على سير العملية التربوية وتطويرها بهدف تحقيق النتائج المرغوب فيها .
- تقويم سلوك المتعلمين للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها .

ويمكن أن يكون للمواطنين دور مميز فى تحديد النتائج المرغوب فيها ، لأنهم أقدر من غيرهم على تقويم ما يتحقق من نماء نحو تلك الأهداف ، إذ تتاح لهم فرصة رؤية المتعلمين عن قرب ، وهم يعملون فى ظروف منوعة وطبيعية ، علما بأن اختيار الخبرات التعليمية والإشراف عليها ينبغى تركها للمعلمين على أساس أنها أمور فنية بحتة .

ولما كانت الأهداف التربوية تكتسب أهميتها إذا ما درست متصلة بالأعمال المدرسية والمشكلات الواقعة ، لذا يجب أن يعرف المواطنون الأهداف مرتبطة بالجوانب التطبيقية لها . ويستطيع المعلمون معاونة المواطنين فى مثل هذه المواقف ، عن طريق تحديد المشكلات التى تشغل بال المتعلمين ، وتكون مهمة فى قيمتها أو صعبة فى تحقيقها ، ثم توضيح جوانبها المختلفة ، مع توفير الحقائق وعرض وجهات النظر المختلفة المتصلة بها ، والربط بينها وبين الأغراض المنشودة .

وبعامة ، يقاس نجاح المعلم بمدى إثارته للمواطنين ليتعاونوا معه فى عملية الدراسة والتحليل ، لكل الأمور والقضايا التى يحتاج إليها المتعلمين داخل المدرسة وخارجها .

أيضا ، يمكن لبعض المواطنين أن يسهموا كخبراء فى مجالات تخصصاتهم عند تخطيط الوحدات ، أو بزيارة المدارس والتحدث إلى المتعلمين وجها لوجه عن خبراتهم الشخصية بالنسبة للأمور التى تهمهم أو تشغل بالهم .

ولكن ، فى ضوء السلبيات التى تتمثل فى الآتى :

- نقص إعداد المعلم وعدم اختياره - من البداية - بطريقة سليمة .
- افتقاد بعض المعلمين لسمات السلوك الأخلاقى والضميرى فى أداء العمل .
- تركيز الكفاءات التربوية فى عواصم المدن الكبرى .
- عجز غالبية المواطنين من الاشتراك بالعمل الفعلى أو حتى مجرد إبداء الرأى ، فى مسألة تخطيط المنهج .

لذا يجب أن تجرى عملية وضع المنهج على النمط التالى :

- تشكيل لجان من رجال التربية وعلماء النفس والاجتماع وبعض الممتازين من معلمى المراحل المختلفة ، لوضع الخطوط العامة للمناهج ، مصحوبة بالإرشادات المفيدة فى تفصيل تلك المناهج وتبويبها وتنويعها .
- تشكيل لجان فنية محلية على مستوى المدارس تكون مسئولة عن فحص ما وضعته اللجان السابقة ، بهدف تفصيل المناهج وما يرتبط بها من أوجه النشاط ، بشرط أخذ الحدود التى تفرضها كل مدرسة والظروف التى تعيشها وتخضع لسلطاتها فى الاعتبار .
- توزع المناهج التى أعدتها اللجان المحلية على المدرسين والنظار وأولياء الأمور من ذوى الكفاءة لإبداء الرأى ، وقد يشترك فى هذه العملية بعض المتعلمين النابهين على أن تقدم هذه الآراء فى صورة تقرير مفصل مكتوب تتسلمه اللجان المحلية .
- تدرس اللجان المحلية ما جاء فى التقارير الواردة من مختلف المدارس وذلك لتعديل المناهج

فى ضوء ماتراه من آراء جديرة بالاهتمام والالتفات .

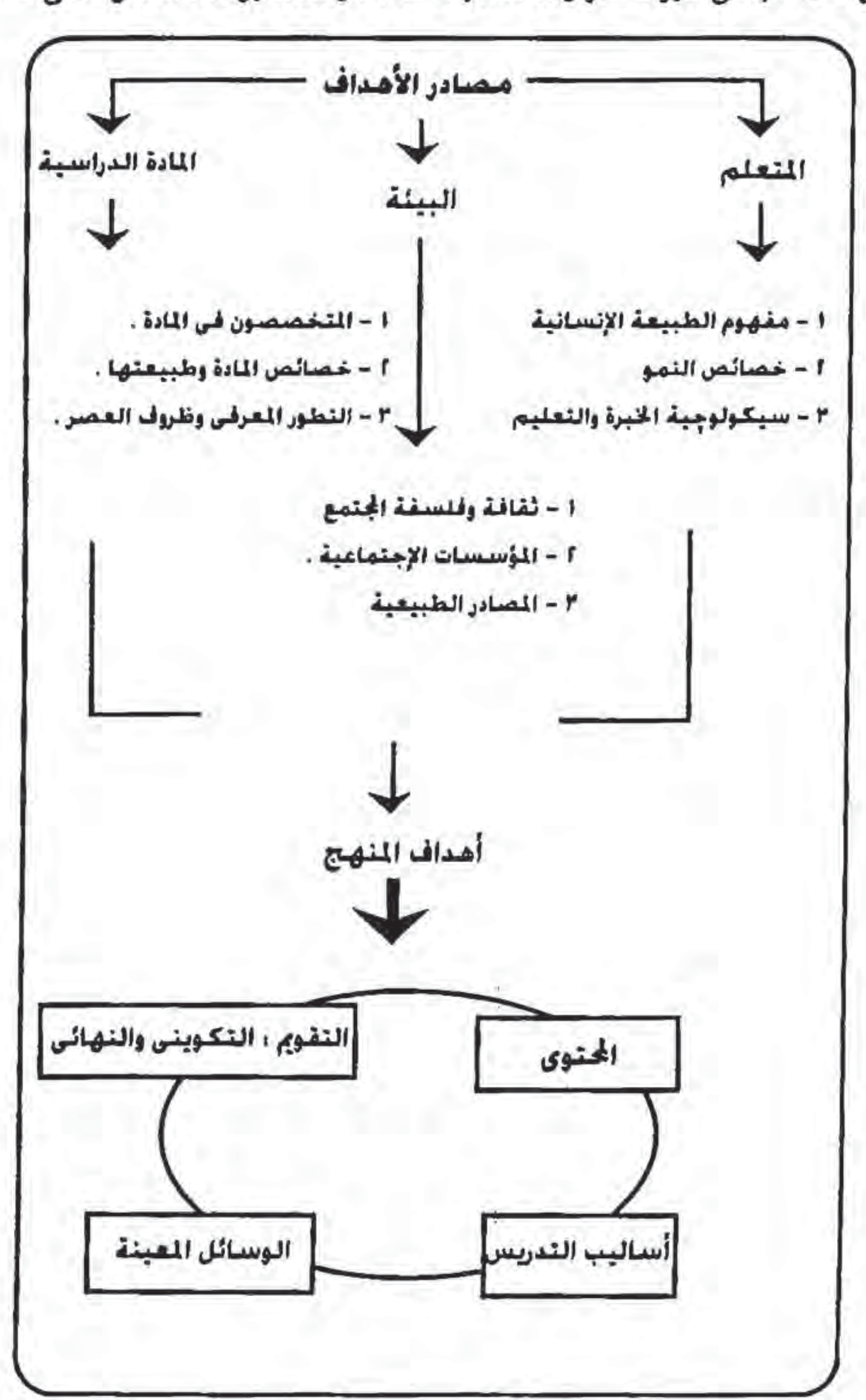
- تأخذ اللجنة العليا المناهج لطرحها للمناقشة الحرة على الجمهور ، وعلى مدى نتائج هذه المناقشات تصاغ المناهج صياغة نهائية تمهيدا لتطبيقها التطبيق المبدئى قبل تعميمها وإقرارها ، بشرط أخذ الاختلافات التى تحتمها ظروف البيئات المحلية فى الاعتبار .
- يجب مراعاة شمول المنهج على المرونة الكافية التى تعطى للمعلم شيئاً مناسباً من حرية التطبيق وممارسة التنفيذ حتى يتلاقى مع المستويات المختلفة للمتعلمين .

والجدير بالذكر ، أن التصور السابق قد يحسبه البعض أنه تصور نهائى ينبغى أن تلتزم به جميع المدارس ، بحيث لا تمسه يد بالتغيير أو التعديل أو التطوير ، وذلك بالطبع تصور خاطئ، إذ أن التصور السابق مشروط بظروف المكان والزمان السائدة فى المجتمع ، لذا إذا اقتضت الضرورة تعديل هذا التصور فيجب الشروع فى عملية التعديل بأقصى سرعة ، بما يتمشى ويتوافق مع الظروف التى دعت إلى ذلك التعديل .

(٨)

معايير تخطيط المنهج

يشمل بناء المنهج عدداً من المكونات الأساسية المترابطة ، وهذه المكونات فى تفاعل عضوى ، كما أنها فى تغير مستمر وفقاً لمقتضيات الحال ، وذلك ما يوضحه الشكل التالى: (٧)



تأسيسا على ما تقدم ، يمكن تحديد معايير لبناء المنهج فى ضوء تحديد مدخلات المصادر التى عن طريقها يمكن اشتقاق أهداف المنهج ، وذلك على النحو التالى :[٨]

أولاً :

مدخلات عامة : وهذه تتمثل فى :

١ - مبادئ حقوق الإنسان .

٢ - تنظيم العلاقات بين الدول على أساس الاحترام المتبادل ، دون تدخل أية دولة فى شئون دولة أخرى .

٢ - النظريات الأيديولوجية والتيارات العقائدية التى يموج بها العالم حالياً .

٤ - التعاون أو التنافس أو التعارض فى العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية بين دول العالم .

٥ - العلاقات والاتفاقات بين الدول فى ضوء متطلبات عصر العولمة .

٦ - التقدم العلمى والتقنى الذى من أهم مظاهره ، ما يلى :

(أ) التحام النظرية والتطبيق .

(ب) النمو المعرفى المتسارع فى شتى مجالات العلوم .

(ج) وحدة المعرفة الإنسانية .

(د) تعدد مجالات تأثير التقدم العلمى والتقنى .

فى ضوء ما سبق ، يمكن استخلاص المعايير التالية التى يجب مراعاتها والأخذ بها عند تخطيط المناهج :

١ - تضمين المنهج بعض الجوانب المعرفية اللازمة لفهم الثقافات الإنسانية والإقليمية ، وذلك مثل :

(أ) نشأة الأمم المتحدة وأجهزتها المختلفة والمبادئ الواردة فى ميثاقها ودورها بالنسبة للإنسانية .

(ب) المبادئ الواردة فى ميثاق حقوق الإنسان .

(ج) أسس الثقافة العالمية والقومية على السواء .

(د) بيان الأهمية الاستراتيجية للتكتلات الدولية .

(هـ) تحليل أسباب :

- الاختلافات الاقتصادية والسياسية والعقائدية .. الخ ، بين دول العالم .
- الصراعات العسكرية الجارية فى مناطق متعددة من العالم .

(و) تحليل أسباب العلاقات والتحالفات بين جميع دول العالم .

٢ - ممارسة التلاميذ لبعض الأساسيات المتصلة بهذه المدخلات ، وذلك مثل :

(أ)الديمقراطية ، احترام الرأى المعارض ، التعاون ، نبذ الإرهاب ومقاومته ، التأكيد على قيم وثقافة السلام ، النظرة المتساوية إلى الناس بغض النظر عن عقيدتهم أو لونهم أو جنسهم .

(ب) التفكير الموضوعى الناقد لمواجهة التيارات الفكرية وأساليب الدعاية المغرضة .

(ج) التعلم الذاتى من خلال جمع البيانات والمعلومات ومعرفة مصادر المعرفة .

٣ - مراعاة ما يلى فى بناء المنهج :

(أ) تنويع المناهج بحيث تشمل جوانب المعرفة الأساسية ، وبحيث تتكامل فيما بينها ، بما يبرز عوامل وحدتها والصلات البينية القوية بينها .

(ب) التركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية فى العلم كإطار تدور فيه وتنمو من خلاله المناهج .

(ج) الأخذ بكل جديد وحديث فى مجال المناهج ، ما دام ذلك يتناسب ويتوافق مع واقع وظروف المجتمع .

ثانياً :

بعض مدخلات العلوم النفسية والتربوية : وهذه تتمثل فى :

(١) - مفهوم الطبيعة الإنسانية :

(أ) يعمل الإنسان كقوة ديناميكية فى بيئته .

(ب) ذكاء الإنسان وقدراته قابلة للنمو .

(ج) توجد فروق فردية ، بين الأفراد ، من حيث : الاستعدادات والقدرات والاهتمامات والحاجات .. الخ .

(د) يتسم السلوك الإنسانى فى أى موقف تعليمى بالوحدة والكلية .

(هـ) السلوك الإنسانى قابل للتعديل والتغيير تحت شروط معينة .

(٢) - النمو النفسي :

(أ) توجد قوانين تحكم عملية النمو الإنسانى فى مراحله المختلفة ، وتراعى هذه القوانين ميول المتعلم وحاجاته واستعداداته .. الخ .

(ب) لكل مرحلة من مراحل النمو الجسمى والمعرفى للمتعلم ، مطالبها الخاصة بها ، والتى تميزها عن بقية المراحل .

(ج) بالرغم من أهمية مراعاة مطالب النمو الجسمى والمعرفى للمتعلمين ، فينبغى مراعاة أن هذه المطالب متغيرة ، وليست لها صفة الثبات دوماً ، لوجود الفروق الفردية بين المتعلمين .

(٣) - أسس التعلم :

(أ) الدافعية .

(ب) الثواب والعقاب .

(ج) فاعلية الخبرات الناجحة .

(د) التدريب والتدريب القائم على التكرار .

(هـ) التاريخ الشخصى للمتعلم .

(و) الاشتراك النشط للمتعلم .

(ز) الخبرات السابقة للمتعلم .

(ح) الاسترجاع على فترات متباعدة .

(ط) الأداء الجيد ومعرفة الأخطاء .

(ك) وضوح المعنى وعدم غموضه .

(ل) اكتشاف العلاقات بين عناصر الموضوع الواحد .

فى ضوء ما سبق ذكره ، يمكن استخلاص المعايير التالية التى يجب مراعاتها والأخذ بها عند تخطيط المناهج :

(١) العمل على تحقيق حاجات المتعلمين واهتماماتهم ، وعلى حل مشكلاتهم داخل وخارج المدرسة ، وعلى توفير الإمكانات اللازمة لتنمية وخلق الميول المناسبة لديهم .

(٢) إثارة دوافع المتعلمين لدراسة الموضوعات المتضمنة بالمنهج .

(٣) تحقيق مطالب نمو المتعلمين بما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم .

(٤) تقديم البناء المعرفى للمنهج بما يناسب العمر الزمنى للمتعلمين وقدراتهم وخبراتهم فى كل مرحلة تعليمية .

(٥) مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين باتباع طرق وأساليب تعليم مختلفة .

(٦) استخدام أساليب مناسبة من أجل توجيه المتعلمين معرفياً ومهنياً .

(٧) عدم الاقتصار على الجانب المعرفى فقط ، والتركيز على وحدة السلوك الإنسانى .

(٨) إخضاع المنهج لما تسفر عنه نتائج الدراسات التربوية والنفسية ، وذلك لتحديد جوانب السلوك التى تحتاج إلى تعديل .

(٩) أخذ المبادئ العامة للتعلم فى الاعتبار عند التخطيط للمنهج ، أو عند تنفيذه .

ثالثاً :

بعض مدخلات طبيعة المعرفة ووسائل اكتسابها :

وهذه تتمثل فى :

(١) هناك علاقة ترابطية مطردة بين قدرة الإنسان على الإبداع والابتكار ، وبين نمو المعرفة.

(٢) يسعى الإنسان كقوة دينامية فاعلة لاكتشاف الحقائق ، سواء منها ما يتعلق بالطبيعة أو الكون أو ما يتعلق بالإنسان ذاته . وهذه الحقائق متغيرة ، إذ أن معرفة الإنسان

بالحقيقة نسبية دائماً .

(٣) خلال محاولة الإنسان اكتشاف حقائق الطبيعة والكون ، توصل إلى صنع مجالات معرفية جديدة ، مثل : العلوم الرياضية والمنطق ، وهى ما يطلق عليها (العلوم الشكلية) ، وهذه العلوم لا ترتبط معايير صدقها بالواقع الفيزيقى ، وإنما ترتبط بمعايير صنعها الإنسان .

(٤) تتباين هياكل أو بنيات المجالات العريضة التى تشملها المعرفة الإنسانية ، فمثلاً : هيكل أو بنية العلوم الإنسانية يختلف عن هيكل أو بنية العلوم الشكلية ، كما يختلف هيكل أو بنية العلوم الإنسانية عن هيكل أو بنية العلوم الطبيعية ، وهلم جرا .

(٥) تتجه المعرفة الإنسانية فى اتجاهين : الأول ينمو إلى مزيد من الوحدة والتكامل بين شتى فروع المعرفة ، والثانى ينمو إلى مزيد من التخصص الدقيق داخل أى فرع من فروع المعرفة أو ما يتشعب منه .

(٦) فى البداية ، اكتسب الإنسان المعرفة من خلال خبراته المباشرة ، ولكن بسبب تعقد التراث وتراكمه ، أصبح تحقيق ذلك فى حكم المستحيل . لذا ظهرت المؤسسات التعليمية التى عن طريق المناهج التى تقدمها ، أصبح من الممكن أن يكتسب الإنسان جوانب المعرفة المختلفة .

ولكن ، نتيجة للنمو السريع – الآن – فى شتى جوانب المعرفة ، أصبح إمكانية ملاحقة التعليم الذى يقدم فى المؤسسات التعليمية للنمو المعرفى صعباً للغاية . لذا ، ظهرت فكرة التعلم مدى الحياة ، وأصبح من المهم الربط بين مجالات المعرفة المختلفة . وباتت المشكلة الرئيسة التى تواجه الفرد ، هى ضرورة اكتشاف حلول مبتكرة للمشكلات التى تصادفه ، كذا أهمية استخدامه الجيد لقدراته بالنسبة لما يحصل عليه من مصادر المعرفة المختلفة .

(٧) هناك مستويات للمعرفة ، وهى متداخلة فيما بينها ، كما أنها تترابط وتتشابك بعلاقات نسب قوية مع جوانب السلوك المختلفة (المعرفى – الوجدانى – النفسحركى) تحقيقاً لوحدة السلوك الإنسانى .

فى ضوء ما سبق ، يمكن استخلاص المعايير التالية التى يجب مراعاتها والأخذ بها عند تخطيط المناهج :

١ – عند اختيار موضوعات المنهج المرتبطة بالتحصيل الدراسى ، ينبغى تحقيق الأسس التالية :

(أ) أن تعطى الأولية للموضوعات التى تسهم بأكبر قدر فى تحقيق أهداف المنهج ، وتكون ضرورة لازمة لدراسة أكبر قدر من الموضوعات الأخرى .

(ب) أن يكون الإطار العام للمقررات الدراسية هو هياكل وبنيات العلم الأساسية ، مع التوسع فى درجة العمق بما يناسب المراحل التعليمية المختلفة .

(ج) أن تعكس موضوعات المنهج التطورات الأساسية فى مجالات المعرفة .

(د) أن تقدم المادة الدراسية بما يناسب مراحل النمو المختلفة ، مع مراعاة اختيار طرق التدريس المناسبة .

(هـ) أن تتسم موضوعات المنهج بالحداثة ، بشرط أن يتم تقديمها بصورة مبسطة فى المراحل الأولى ، ثم التوسع والتعمق فى هذه الموضوعات فى المراحل التالية .

(و) أن تتاح الفرص أمام المتعلم كى يعلم نفسه بنفسه (التعلم الذاتى) .

(ز) أن لا يكون الهدف من المنهج هو الجانب التحصيلى فقط ، وإنما بجانب ذلك ، ينبغى أن تشمل أهداف المنهج جوانب أعمق من التحصيل ، مثل : التجريد ، والتعميم ، والتحليل .

(ح) أن تتاح الفرص للمتعلمين للتعلم بحرية ونشاط .

(ط) أن تستخدم الوسائل التعليمية المعينة فى مواقف الخبرة المباشرة وغير المباشرة على السواء .

٢ - عند اختيار موضوعات المنهج المرتبطة بالجوانب المعرفية الثقافية ، ينبغى تحقيق الأسس التالية :

(أ) أن تتضمن موضوعات المنهج بعض الجوانب المعرفية اللازمة لفهم الثقافات الإنسانية والإقليمية ، كذا تنويع موضوعات المنهج بحيث تشمل جوانب المعرفة الأساسية .

(ب) أن يخضع محتوى المنهج وتنظيمه لما تسفر عنه نتائج الدراسات العلمية : التربوية والنفسية ، وذلك لتحديد جوانب السلوك التى تحتاج إلى تعديل وتغيير، ولضمان عدم الاقتصار على الجانب المعرفى فقط ، وبذا يتم التركيز على وحدة السلوك الإنسانى .

(ج) أن تتاح الفرص أمام المتعلمين لممارسة الأساسات المتصلة بمدخلات الثقافات الإنسانية والإقليمية ، مثل : الديمقراطية ، احترام الرأى المعارض ، التفكير الموضوعى ، التعلم الذاتى ، ... الخ .

(خ) أن تناقش موضوعات المنهج المشكلات الموجودة فى المجتمع وأن تتصدى لها لتقديم الحلول المناسبة لها .

(هـ) أن تسهم موضوعات المنهج فى خلق مجتمع عصرى يأخذ بمنجزات التقدم العلمى والتقنى ، وأن تعمل على خلق مجتمع يتعاون أفراده من أجل تقدمه وتطوره ورفاهيته ورخائه .

(و) أن يكون لموضوعات المنهج دورها الفاعل فى إعداد الكوادر البشرية المتخصصة ذات الكفاءة العالية ، والتى يمكن أن تتحمل مسئولية العمل فى شتى المجالات.

(٩)

تخطيط المنهج فى ضوء علوم المستقبل

بادئ ذى بدء ، ينبغى الإشارة إلى أهمية وضرورة أن يراعى عند تخطيط المنهج التربوى أن إكساب المتعلمين ما يساعدهم على مقابلة تحديات المستقبل ، والاستعداد للظروف التى قد تقابلهم فيه ، من الأهداف التربوية المهمة التى ينبغى أن تتكاتف الجهود لتحقيقها ، إذ أن تفاعل المتعلمين مع المستحدثات والمستجدات التى قد يحملها لهم المستقبل ، تجعلهم لا يشعرون بالغربة والانفصال عن المجتمع الذى يعيشون فيه ، سواء أكان ذلك فى حياتهم الحالية أم المستقبلية ، لأنهم يعيشون نفس ظروف المجتمعات الأخرى المتقدمة التى تستعد لمقابلة المستقبل بكل ما قد يحمله من جديد وحديث وغير مألوف .

وننوه إلى أنه من الطبيعى ومن المألوف أن يطرح كل إنسان ، مثل هذه الأسئلة : هل نحن مستعدون بالفعل لمواجهة المستقبل ؟ وكيف ؟ وما السبيل لتحقيق ذلك بكفاءة ؟ وما قد يحمله المستقبل لنا من مفاجآت ؟ .... الخ .

لذا ، عند تخطيط المنهج فى ضوء علوم المستقبل ، يكون من المهم التعرض للموضوعات التالية :

* علوم المستقبل .
* علوم المستقبل فى ضوء التنمية العلمية .
* موقع المستقبل فى المنهج .
* منهج الغد - اليوم .

وفيما يلى توضيح تفصيلى للموضوعات الأربعة السابقة :

(أ) - علوم المستقبل :

إن الكاتب لا يقدم هنا مصطلحا إجرائيا أو تعريفا فلسفيا للمقصود بعلوم المستقبل ، ولكنه يشير إليها ببساطة ، فيقول :

تقوم العلوم أيا كانت طبيعتها أو هويتها ، على أساس بنيات أو تركيبات ونظم وقوانين تحدد العلاقة بين الجوانب المختلفة ، فى التخصص الواحد أو فى التخصصات المختلفة .

وعليه ، فإن علوم المستقبل قد تكون امتدادا طبيعيا للنمو والتطور الذى قد يحدث فى العلوم الحالية . أيضا ، قد تظهر هذه العلوم فى صياغات وصور تختلف تماما عما هى عليه الآن (كأن تظهر فروع جديدة من العلوم غير معروفة الان) . وسواء أكانت هذه أم تلك ، فإن بنيات وتركيبات ومعادلات وقوانين وأنظمة علوم المستقبل تعد الآن فى علم الغيب ، وتتوقف على الجهود التى يبذلها العلماء ، وعلى النتائج التى يصلون إليها ويحققونها . وسوف تظل علوم المستقبل مجهولة الهوية وغير معلومة بالنسبة لظروف الزمان والمكان التى تسبق ظهورها . وعلوم المستقبل تندرج فى زمرة ما هو آت ، ولا تنتمى لمجموعة العلوم المكتشفة والمتعارف عليها فى

وقتنا الحالى .

لذا ، قد تتوقف سعادة البشرية أو شقائها ، فيما سوف تقدمه وتقرره هذه العلوم .

تأسيسا على ما تقدم ، تكون دراسة هذا الموضوع ، عملية صعبة وشاقة للغاية ، للأسباب التالية :

- علوم المستقبل علوم قد تكون فى أغلب الأحيان علوم غيبية ، تعتمد على التنبؤ فى قيامها ، بينما المنهج يتعامل مع واقع حى ملموس . حقيقة ، إن المنهج ينبغى أن يشير أو يبشر بهذه العلوم ، ولكن الأمر لا يصل لحد محاولة دراسة الارتباط بين المنهج وعلوم المستقبل .
- المنهج يقوم بإعداده متخصصون ما زالوا على قيد الحياة أو ممن وافتهم منيتهم قريباً . وسواء أكانوا من الأحياء أو من الموتى ، فإن فكرهم وهويتهم الثقافية وفلسفتهم واضحة تماما أمام المسئولين الذين كلفوهم بوضع هذا المنهج . أما علوم المستقبل ، فقد تكون من صنع ووضع تفكير أناس تختلف فلسفتهم وهويتهم الثقافية عنا . وهنا تكون عملية الربط بين المنهج وعلوم المستقبل صعبة للغاية ، لأن هذه العلوم قد تحمل بين طياتها الدعوة إلى قيم ومثل لا تقرها أعرافنا الاجتماعية ، فلا يمكن تضمينها فى مناهجنا .
- إن تطوير المنهج بصفة دورية ومستمرة ، ليشمل العلوم المتاحة والموجودة تحت أيدينا عملية قد تكون فى حكم المستحيل ، فما بالنا فى التفكير فى دراسة علاقة الارتباط بين المنهج وعلوم المستقبل ، وهى فى عالم الغيب وغير معروفة .

(ب) علوم المستقبل على ضوء التنمية العلمية :

فرضت الثورة العلمية والتكنولوجية على دول العالم الثالث اختيارا صعبا . وتحديا رهيبا، فإما : الحياة أو الموت ، الوجود أو العدم . وباتت هذه الدول تدرك أن التنمية هى سبيلها الأوحد للخلاص والخروج من عنق الزجاجة لتلحق بذيل الركب تاركة خلف ظهرها ما ورثته من تخلف ووهن .

والسؤال :

ما نوع التنمية المطلوبة كى تستطيع دول العالم الثالث أن تظل فى حياء على الدول المتقدمة علمياً وتكنولوجياً ؟

هناك من يرى أن استيراد التكنولوجيا ينقل الدول النامية إلى مصاف البلدان المتقدمة ويجردها من التخلف ، ودعا آخرون إلى الأخذ بالنموذج الغربى فى هذا الشأن ، ومحاكاته والاعتماد على ما يقدمه من إسهامات وعون . " بيد أن هذا التطور أو ذاك يغفل المحتوى الاجتماعى والثقافى لعملية التطور والتنمية ، إن التكنولوجيا لا تخلق الحضارة افتعالا ، وإنما هى تعبير عن مستوى حضارى ونتاج له بكل عناصره ، وهى ثمرة جهد اجتماعى ، وثمة علاقة جدلية بين التحول الاجتماعى والثقافى والاقتصادى من ناحية وبين الابتكارات التقنية.

والتحدى الذى نواجهه ليس تحدياً تكنولوجيا بل هو تحد حضارى بكل ما تعنيه هذه الكلمة من خصب فكرى ونضج ثقافى وقدرة على الفكر الإبداعى الطليق وإرادة لتغيير الواقع فى ضوء منهج علمى وفق رؤية مستقبلية وتلازم مع التاريخ الثقافى لهذا الواقع " (٩)

وبعامة ، إذا كان الأخذ بالتكنولوجيا هو الطريق الأساسى الذى يجب أن تسلكه دول العالم الثالث بهدف اللحاق بركب التقدم والتطور ، فلا مناص لهذه الدول من أن يكون سبيلها للوصول إلى هذا الطريق هو تحقيق تنمية علمية متقدمة ومتطورة .

ومن ناحية أخرى ، أوضح الحديث آنف الذكر أن التحدى المفروض على الدول النامية ، ليس بتحد تكنولوجى فقط ، وإنما بجانب ذلك يوجد التحدى الحضارى ، وكلاهما يقوم بالدرجة الأولى على تنمية علمية شاملة تشمل شتى الميادين والمجالات ، إذ لايوجد أى معنى من أن تتطور الزراعة فقط من خلال تنمية علمية ، دون أن تتطور الصناعة أو التجارة .

وعلى صعيد آخر ، إذا كان العلم هو الطريق الذى ينبغى أن يسلكه الطفل إذا أردنا له أن يشب إنسانا يقظا مفكرا قادرا على تحمل مسئولياته ، وبحيث يكون لديه دافع حب الاستطلاع والخيال والوعى ، وبحيث يتفهم العالم من حوله ، فإن التنمية العلمية هى المسلك الوحيد للدول لتحقيق ما تقدم بالنسبة لأفرادها ، ولتحقيق غير ذلك من الأمور الجوهرية والمصيرية بالنسبة لها ، إذ أن التنمية العلمية أكثر من مجرد مجموعة من الحقائق والقوانين ، وإنما هى عالم العلم بكل ما يتضمنه من معارف ومهارات ومدركات جديدة ومتطورة .

إن التنمية العلمية أسهمت فى تطوير تفكير الإنسان ، فأصبح لا يفكر فى عالم العلم بمعزل عن بقية الجوانب الثقافية الأخرى ، وجعلته يدرك أن العلم فى إطاره الشامل (الصياغات النظرية والتطبيقات العملية) يعتبر أعظم لعبة ممتعة فى العالم . أيضا ، من خلال التنمية العلمية يمكن جعل المعرفة جزءا من حياة الإنسان ، إذ أنها تذكى وتشجع دوافع حب الاستطلاع والخيال والتفكير المستقل لدى الإنسان ، كما يكون لها دور فى حب التعلم لديه وتبجيل الأعمال العقلية الفذة . أيضا ، تبرز التنمية العلمية أهمية التنوع فى النماذج التى يتعامل معها الإنسان أو يحتذى بها . فالتنوع مطلوب على طول الخط . والعناصر التى ينبغى التصدى لها ، كى لا تسود وتتفشى ، هى العناصر التى تؤدى إلى الكبت .

ولكى ندرك أهمية التنمية العلمية ، علينا أن نفهم كلمات **دايل وولف** التالية :

" لايتوقف المستقبل على عدد المهندسين والعلماء الذين يتخرجون كل عام أكثر مما يتوقف على الجو العقلى والثقافى الذى يعملون فيه . ويكمن خطر كبير كذلك فى ترك المعرفة كلها فى يد قلة من الناس . فالعلم يمكن استخدامه فى الخير والشر ، وتتطلب الحياة الديمقراطية مواطنين فى استطاعتهم المساعدة على اتخاذ قرارات تهدف إلى استعمال الكشوف العلمية استعمالا يتسم بالألمعية ، مواطنين فى إمكانهم وضع أحسن الخطط لاستخدام الموارد القومية." (١٠)

وتبلور لنا التنمية العلمية حجم وسرعة التقدم المعاصر فى المعرفة ، وفى الطرق الفنية للحصول عليها ونشرها ، كما توضح التنمية العلمية " أن البحث العلمى لا يقف عند فكرة واحدة

بشأن أى مشكلة ، إن كل فكرة تقبل بوصفها شيئاً مؤقتا ، محطة توقف على طريق رحلتنا نحو فهم كامل . ولكن ليس الفهم الكامل أبداً . إن طبيعة الأفكار العلمية ، كما أوضح **زيمان** مؤقتة تماما . وهو يلفت النظر إلى ذلك العدد الكبير من الأفكار بشأن أى موضوع ، التى قد تعتبر بالرغم من تناقضها ، صحيحة بصفة مؤقتة ، وفى آن واحد . وإن كانت من جانب شخص واحد ، قبل التوصل إلى اتفاق فى الرأى على صحة فكرة واحدة من هذه الأفكار . (١١)

(ج) موقع المستقبل فى المنهج :

إن موقع المستقبل فى المنهج يقوم على مدى أخذ المبدأين التاليين فى الاعتبار :

- أن الأسلوب الذى نتخيل به المستقبل له تأثير قوى على القرارات التى نتخذها اليوم.
- أن الإنسان هو السبيل للعبور من سلطة الماضى إلى السلطة المتوقعة لتغيرات المستقبل الواسعة .

إذ أن المبدأين السابقين يساعدان فى إدراكنا للأمور التالية :

(١) يندفع عالم الغد نحونا بمعدل متزايد السرعة . وعلينا أن نختار :

(أ) إما أن ندير ظهورنا للمستقبل بحجة مواجهة الواقع ومسايرة شئون حياتنا الحالية . وفى هذه الحالة ، لن نفكر فى التوقعات المستقبلية التى سيضعها لنا الآخرون ، والتى قد تصل إلى حد التدخل فى شئوننا الخاصة .

(ب) او أن نواجه مباشرة التغيرات التى قد تحدث فى المستقبل ، ونحاول مسايرتها بالتكيف معها . وفى هذه الحالة ، ربما نستطيع أن نتدخل فى بناء المستقبل بأنفسنا ، سواء أكان ذلك على مستوى العالم الصغير (الإنسان ، الأسرة ، الأصدقاء) ، أم على مستوى العالم الأكبر (علم القرارات الجماعية ، والصراع فى المجتمع ، والمقاييس القومية والعالمية)

وسواء أخذنا بالخيار الأول أو الثانى ، فنحن لا نستطيع أن نعيش بدون أن يكون لنا ردود أفعالنا تجاه الأمور الحالية والمستقبلية المتوقعة .

(٢) فى حدود تخيلنا المعاصر ، تتمثل أهم التغيرات المستقبلية المتوقعة فى التحكم الجينى والهندسة الوراثية (الاستنساخ) ، واستعمال الكواكب الأخرى والسفر الموقوت ، والفراغ اللانهائى ، والديمقراطية المباشرة خلال الاستفتاءات المبرمجة ، والذكاء المصطنع (الصناعى) والإنسان الآلى المثقف ، والأطعمة التركيبية ، وزراعة المحيطات ، والتحكم فى الطقس .

وقد تمثل التغييرات السابقة أمام البعض عالما مخيفا وجديداً قد يشبه مشهد القيامة فى نهاية حياة الإنسان ، وبالنسبة للبعض الآخر ، قد تضع التغييرات السابقة أمامهم صورة متفائلة عن التطور الكامل لقدرات الإنسان وإدراك الذات .

وبعامة ، فالمستقبل مقبل علينا ، وبتدخلنا أو بدونه ، ستتغير حياتنا بدرجة كبيرة ، وربما يفوق هذا التغيير مجال الخيال المعاصر .

(٣) إذا حدث تقدم ، فهنا يقع التحدى الأعظم للعلوم ، وبخاصة الاجتماعية والإنسانية منها ، إذ يجب عليها إتاحة الفرص المناسبة أمام الإنسان لخلق ونقل معلومات عن طريقها يستطيع الإنسان فهم المستقبل ومسايرته ، ذلك المستقبل المجهول تماما بالنسبة للإنسان فى وقتنا الحالى .

ويستوجب تحقيق ما تقدم ثورة على النظريات العلمية السائدة ووجهات النظر المعمول بها حاليا فى مجال البحث العلمى ، وثورة مناظرة بالنسبة لما يتم تعليمه فى المدارس من حيث : المحتوى ، وأساليب ومداخل التدريس ، والتقنيات التربوية المستخدمة فى المواقف التعليمية .

(٤) وعلى صعيد آخر ، يجب أن يكون لدى الطلاب القدرة على الفهم والإدراك لاستقراء تغيرات المستقبل ، وبذا يكونوا حساسين لتيارات التغيير الذى قد يحملها لنا ذلك المستقبل ، ومتوقعين أيضا للعلاقات المستقبلية المحتملة من حيث تشابكها وتبادلها بعضها البعض ، وما يتطلبه ذلك من أساليب التكيف السليم والتصرف الصحيح المتجدد تجاه تلك التغيرات .

ويتطلب ما تقدم ، تشجيع الطلاب كى يتخطوا الخبرات السابقة التى اعتادوها ، وبخاصة تلك التى باتت لا تناسب ظروف العصر وتحدياته . أيضا ، يجب مساعدة الطلاب على الإسهام فى صنع المستقبل بطريقة خلاقة . كذلك ، ينبغى إتاحة الفرص أمام الطلاب ليحددوا الوسائل الصحيحة للإنجازات التى تتطلب فهما لطبيعة السلطة الاجتماعية ولمسئولية اتخاذ القرارات ، والتى تتطلب توضيحا لمعنى الطريقة التى يتم الاختيار على أساسها تبعا لمحتوى الاهتمامات المتصارعة .

(٥) بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن ترويض المستقبل والسيطرة عليه لا يتطلب فقط المشاركة الفعالة والتحرر من الطرق القديمة ، وإنما يتطلب كذلك إيجابية وإسهام الطلاب فى أن يستعدوا اليوم ليتعلموا للمستقبل . ويعنى ذلك توجيه تعليم الطلاب لتحقيق هدف "كيف يتعلموا أن يتعلموا".

ويستدعى تحقيق ما سبق ، عدم السماح للطلاب بالاستسلام بحجة التمسك بأهداب بالية قد لا يكون لها موقع فى علوم المستقبل ،وعدم التسامح معهم إذا تمسكوا بهذا الاستسلام لأن الحاضر لا يرحم الكسالى ولا يقبل أعذارهم ، فما بالنا بالمستقبل بهجماته الشرسة المقبلة .

(د) منهج الغد - اليوم :

لقد كان (ميخائيل أ . ماكدانيلد Michael A McDanield) على صواب ، عندما قال : " أحب أحلام المستقبل أكثر من تاريخ الماضى " . فالماضى ذهب بخيره وشره على السواء ، ولن يعود أبدا . والذى يريد أن يمسك أو يتمسك بالماضى ، فإنه يتقوقع على نفسه ، ويحبس نفسه فى كهف . ويحكم على حركة الزمان والمكان بالوقوف فى مكانها ، وذلك لن يتحقق أبداً . أيضا ، إذا أراد هذا الإنسان أن يخرج بعد ذلك من عزلته وكهفه ، سوف يجد أن

الحال قد تغير تماما ، ويكون كمن يصاب بالعمى بسبب كثافة الضوء العالية التى تقع على عينيه . وفى هذه الحالة ، لن يفهم ما يحدث فى حاضره ، ولا يدرك تطور المواقف من حوله .

ومن ناحية أخرى ، من يعيش حاضره فقط ، دون أن يفكر فى مستقبله ، فيكون قد قطع الحبل بين الحاضر وما هو آت . ولكن ما هو آت ، سوف يأتى بلا شك ، فيكف يستطيع أن يعيش الزمان المقبل دون أن يكون مستعدا وجاهزا له ؟

إذن ، فأحلام المستقبل تمثل الطاقات التى تدفع الإنسان للعمل الجاد ، والتأمل العميق فى الأمور فى ذات الوقت . فالتأمل فقط دون عمل يكون بمثابة أحلام اليقظة عند المراهقين . والعمل فقط دون وضع المستقبل فى مستوى البصر ، لا يمثل الطموح الإنسانى للإنسان الذى يعيش عمره كله من أجل تحقيقه .

وإذا كنا نتحدث عن أحلام المستقبل ، فإننا نتحدث عن الأحلام العاقلة الممكنة . إنها أحلام عاقلة لأنها تبشر بالخير للإنسان والبشرية ، ولا تفكر فى الأذى والشر ، وإنها أحلام ممكنة لأنها فى حدود توقعاتنا البشرية ، كأن نحلم مثلا أن الأطباء سوف يتمكنون من اكتشاف العلاج الناجع لمرض الإيدز فى حدود سنة ٢٠١٠ ولا نحلم بأن الإنسان سوف ينتقل ليعيش على كوكب الزهرة سنة ٢١٠٠ .

إذن ، يجب أن تكون أحلامنا عاقلة وممكنة ، مهما كان مستوى طموحاتنا ودرجة آمالنا ، لأنها سوف تتأثر بلا شك بقيم الحاضر والماضى .

والآن : ما موقع الحديث السابق فيما يخص مناهج المستقبل ؟

إن مناهج المستقبل سوف يقوم بإعدادها ووضعها فريق من العلماء ، والمدرسين والكتاب والمتخصصين فى مجال علم النفس ، ... الخ ، لذا يجب أن تكون لهم الرؤية المستقبلية التنبؤية لما سيكون عليه حال المستقبل وتنظيمه ، وأن تكون لديهم الدراية الكاملة الكافية لعكس هذه الرؤية فى مناهج التعليم ، بشرط أن تكون نقطة البداية التى ينبغى أخذها فى الاعتبار عند تخطيط المنهج ، هى الاهتمام بالأفراد الذين لهم علاقة مباشرة بالمنهج . أى ، يجب أن نبدأ بالتصورات المستقبلية عند المتعلمين ، والمعلمين عند بناء مناهج المستقبل ، وفى محاولة تمت فى الولايات المتحدة منذ أكثر من خمسة وعشرين عاما ، لمعرفة نوع ووسائل التعليم التى تعد الطلاب للحياة فى عام ٢٠٠١ ، كانت استجابات الطلاب على النحو التالى : (١٢)

ينبغى أن تساعد وسائل التعليم الأفراد الذين فى طريقهم للنضج على تحقيق الاتى :

١ - مسايرة المجتمع .
٢ - فهم النفس .
٣ - الاستثمار الأمثل لأبعاد المستقبل .
٤ - عدم الشعور بالضعف أو عدم القدرة .
٥ - تحديد ظروف وإمكانات المجتمع فى المستقبل .
٦ - فهم طبيعة التغير .
٧ - رؤية وسائل التأثير فى اتجاه التغير .

٨ - فهم محتويات العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلاقتها بالتغير .
٩ - تحديد الأدوار والمسئوليات لكل فرد فى عملية التغيير .
١٠ - التعاون فى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها .
١١ - نقل التعلم الذى يتم داخل الفصل لمستوى مسئوليات المستقبل .
١٢ - خلق مواقف تعلم مناسبة نتيجة لما تسفر عنه عمليات التقييم .
١٣ - تفهم دور الفرد الناضج فى التغيير .
١٤ - الاندماج والتلاحم فى نسيج واحد مع بعضهم البعض ومع الآخرين .
١٥ - تعديل المواقف غير الصحيحة ، أو إهمالها بالكامل .

وتشير القائمة السابقة إلى دور الماضى فى خلق المستقبل . وهذا الدور يعد متواضعا فى تأكيده على المسايرة والفهم ، ويعد أساسيا فى تعرفه على القوة والتغير .

أيضا ، يعكس هذا الدور الفهم العام لأبعاد المستقبل ، ويؤكد على أننا نعيش فى زمن عصيب باتت فيه سرعة التغير تمثل التحدى الرئيس لنا .

وجدير بالذكر ، أن الدراسات الحديثة التى تمت فى السنوات القليلة ، لم تبتعد كثيرا عن مضمون وفحوى الاستجابات السابقة ، وإن كانت قد ركزت على نقطة مهمة ، تتمثل فى ضرورة ربط بناء مناهج المستقبل بالنظام العالمى الجديد ، لتحديد ما إذا كان هذا النظام سيظل قائما خلال العشرين سنة الأولى من القرن الحادى والعشرين ، أم لا .

وإذا عدنا مرة أخرى لموضوع تصميم منهج المستقبل ، نجد أن الموضوع غاية فى الصعوبة، بسبب تشابك الأطراف التى لها علاقة مباشرة بهذا الموضوع . لذا ، يكون من المستحيل تقرير ما يجب تدريسه بسبب العجز الكامل فى التحديد الأمثل للموضوعات التى يجب أن يتضمنها منهج المستقبل وسط الخضم الهائل من شتى ألوان المعرفة التى أفرزها تطور العلم ، والتى سوف يفرزها بغزارة أكثر وبكثافة أعظم فى المستقبل .

وعلى الرغم من ذلك ، ينبغى أن توجد طريقة لتضييق عملية اختيار محتوى منهج المستقبل . فمثلا ، يتوقع الآباء أن تسهم المدرسة فى إعداد الأبناء للحياة فى المستقبل . إذا أخذنا هذا التوقع مأخذ الجد كما يجب ، فسوف يقدم لنا هذا التوقع حلا جزئيا لمشكلة اختيار محتوى المنهج فى المستقبل ، لأنه فى هذه الحالة يكون الهدف الرئيسى لنا تصميم منهج يعد الأطفال للحياة فى المستقبل . ويتطلب هذا أن تكون نقطة البداية وضع اختبارات مهمة عن طريق طرح أسئلة ، مثل : ما الموضوعات والقيم والأفكار التى تساعدنا على التكيف مع المستقبل ؟ وما الموضوعات والقيم والأفكار التى ساعدت الناس فى الماضى على التكيف مع مستقبلهم ؟ وهل تنبأ الناس فى الماضى بمستقبلهم ؟ وهل نستطيع أن نفعل هذا ؟

وعلى صعيد آخر ، فإن اختيار محتوى منهج المستقبل يتطلب أن يقرر المدرسون ما يجب أن يتضمنه هذا المنهج ، وما يجب استبعاده وحذفه من هذا المنهج . ولتحقيق الخطوة السابقة يتطلب اختيار موضوعات ومحتويات تتسم بالعمومية والشمول الكبيرين من حيث مجالات تطبيقاتها ، ومن بين هذه الموضوعات والمحتويات يتم اختيار موضوعات بعينها بحيث تعطى

إجابة دقيقة عن الأسئلة : ما المقصود بالتغيير ؟ ما الأفكار التى ستكون مفيدة للطلاب لكى يسايروا التغير ؟ ما هو المتغير ؟ وكيف يتغير ؟ وما أنواع الصراعات الواقعة والمتوقعة أمام التغير ؟ هل ستستمر تلك الصراعات فى الحدوث ؟ ما الجوانب التى يحدث فيها التغير ببطء ؟ كيف نتفق على ما يجب تغييره ؟

إن إجابة الأسئلة السابقة تساعدنا على اشتقاق محتوى المنهج من بين الموضوعات والمحتويات التى تتسم بالعمومية والشمول ، ويتم ذلك من خلال نموذج التغيير الذى يقوم على أساس الأسئلة السابقة .

ويرتكز هذا المنهج على المستقبل من خلال أغراض واسعة التغيير ، وعن طريق الاحتواء والاستمرارية والصراع فى النظم الثقافية . وباختصار ، ترتكز هذه المناهج على ما يسمى بـ "نظرية النظم الثقافية ".

ويشجع بناء منهج المستقبل - على أساس التنظيم السابق - الطلاب على البحث عن المحتويات المنظمة أو التعميمات . كما يساعد كل من الطالب والمدرس على معرفة كيفية ارتباط المحتويات والتعميمات فى شكل نموذج محددة عناصره بوضوح ودقة . وفى هذا النموذج، ينبغى ألاننظر فقط إلى المحتويات من حيث كونها صحيحة أو خاطئة ، بل يجب أيضا النظر إليها من منظور أنها ظاهرة أو مختفية واضحة أو غامضة ، مثمرة أو ليس لها نفع . فمحتوى المنهج بمثابة أدوات مصممة لتحدد الجوانب المناسبة فى الحقيقة ، ولتشكل تعريفات لما يمكن ملاحظته ، وبذا تساعد هذه الأدوات على التكيف مع المستقبل . أيضا ، فإن نماذج محددة وواضحة لمنهج المستقبل تساعد الطالب على فرض الفروض ، وتكسبه القدرة على الفهم ، والاستخدام الأمثل للمعلومات التى لديه ، وتعلمه عن طريق الاستنتاج طرق تخطيط النماذج الخاصة به ، وتسمح له ببناء المعرفة والمواقف الجديدة التى قد يواجهها فى المستقبل .

ويوجد اعتقاد ثابت لدى مصممى المناهج ، بأننا يجب أن نكون صادقين بالنسبة للاختيارات التى نضعها ، ولكن المشكلة هى أن ظروف البحث التربوى ، وظروف المواقف التدريسية ، قد تجعلنا نعدل من قيمنا أو نغيرها . وهذا يعتمد على ما نعتقده بالنسبة للناس الآن ، وما سيكونون عليه فى المستقبل . ولذلك ، فإن قيمنا المعدلة أو المتغيرة تقوم على أساس افتراضات تنعكس أثارها فى الوسائل التى نعدها لمقابلة هذا التعديل أو التغيير . وتخضع هذه الافتراضات للنقد والاختبار إذا كانت واضحة .

وقد يمدنا البرنامج الذى يتم نمذجته بجوهر جامد لمحتويات منظمة . وعلى الرغم من ذلك، إذا كان هذا البرنامج قادرا على التغيير ، فإنه يتقبل الحقائق الجديدة والمعلومات من مصادر عديدة ، وذلك يساعد الطلاب على التحرك من المنهج الأساسى إلى البيئة الحقيقية خارج حجرات الدراسة ، فيستطيعون جمع الحقائق ، وأن يكون لتصرفاتهم وردود أفعالهم معنى ومغزى.

وفى هذه الحالة ، يجب أن يكون أسلوب ممارسات الطلاب حرا ومفتوحا ، حتى يمكن ربط هذه الممارسات بالكتب والوسائل الأخرى التى تفحص الآراء بعمق ، أو التى تقدم وجهات

نظر محددة توضح المحتويات العامة المقدمة فى جوهر المنهج .

ويؤسس الرأى السابق على افتراض وجود بيئة خارج المدرسة ترتبط بالمنهج . لذلك ، فإن جوهر المنهج لا يوجد فى فراغ لأن المدرسة لا توجد فى فراغ . وعليه ، إذا كان لدينا اهتمام بحقيقة المدرسة ، فعلينا ربط البرامج التعليمية للمدرسة بالبرامج التعليمية والثقافية التى تقدمها المؤسسات التربوية الأخرى . وهنا نجد أن طرح الأسئلة التالية ضرورة واجبة : ما الذى يجب تقديمه عن طريق وسائل الاتصال الثقافية والاجتماعية الموجودة فى المجتمع ؟ ما الذى يجب أن تقدمه وسائل الاتصال التعليمية ؟ كيف يمكن الاستفادة من وسائل الاتصال الثقافية والاجتماعية ، ووسائل الاتصال التعليمية فى آن واحد ؟

وأخيراً ، حتى لا يكون التعلم كنشاط مدمر ، يجب أن تركز المناهج على علم التنبؤ والعمليات ، والمهارات التى تساعد الطلاب على استعمال القدر الأكبر من المعلومات ، وعلى الاستخدام الأمثل لجوانب المعرفة التى يمتلكونها . ويجب إدراك أن مناهج المستقبل لن تكون بداية النهاية ، وإنما هى نهاية البداية .(١٣)

أما بالنسبة للأسس والتقنيات المقترحة للمنهج فى المستقبل ، كما يتصورها (وليم عبيد) ، فهى على النحو التالى (١٤)

١ - المنهج ليس مجرد مشروع نفعى بالمعنى الضيق ، لذا ينبغى توجيهه إلى آفاق أوسع، وأشمل باعتباره من الركائز التى تقوم عليها التنمية الشاملة .

٢ - تجديد محتويات المنهج وتجددها بحيث تتضمن مفاهيم أساسية عملية وتكنولوجية تناسب العصر وتتوافق مع متطلبات نمو المتعلمين وقدراتهم .

٣- إتاحة الفرص للتفاعل الاجتماعى بين المتعلمين ، وإكسابهم أساليب متعددة من التشويق تسهم فى شرح التطورات العلمية المتوقعة .

٤- تنمية المواطنة الواعية المحصنة ضد الاغتراب عن التطور واستقبال معطيات المستقبل .

٥- حذف المعلومات التاريخية ، واستبدالها بالمعلومات التى تسهم فى إذكاء العقل ونماء المعرفة .

٦- تضمين المنهج مفاهيم وأنشطة تعمل على تشجيع المتعلمين على البحث عن مصادر العلوم الجديدة ، والتهيئة لظروف العمل المستقبلى .

٧- تضمين المنهج الموضوعات التى تكشف بالفعل عن ميول المتعلمين الحقيقية .

٨- تطوير المنهج بحيث يتضمن المهارات الأساسية التى تخدم الحاجات الأساسية للفرد.

٩- تأكيد المنهج على أهمية وضرورة التعلم الذاتى والمستمر للمتعلمين .

١٠- استخدام التكنولوجيا التى تناسب المعاقين فكريا وجسديا ، سواء أكان ذلك للأطفال أم للكبار.

١١- البعد عن أحادية المعلومات وانعزالية المقررات ، والعمل على وحدة المعرفة وتكاملها فى المجالات التى يتضمنها المنهج .

القسم الرابع

تصميم المنهج التربوى المعاصر

(١٠) أهمية إعادة النظر في بعض قواعد بناء المنهج .

(١١) لأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهج .

(١٢) الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج .

(١٣) أسس تصميم المنهج والمقررات الدرسية .

(١٤) تصميم منهج يقوم على التوقعات المستقبلية .

(١٠)

أهمية إعادة النظر فى بعض قواعد بناء المنهج

تمهـــيد :

نلاحظ الآن وجود ضغوط ملحة لإعادة النظر فى مسألة تصميم المناهج التربوية . وتستند تلك الضغوط إلى أن المناهج بوضعها الحالى قد أسهمت فى انحطاط المستوى العلمى لكل من المتعلمين والمعلمين على حد سواء . لذا ، بات موضوع تصميم المناهج التربوية هو الشغل الشاغل للتربويين ، لأن ما يتخذ من قرارات إلزامية أو إجبارية بشأن الأولويات يكون محاولة لمعالجة الضروريات ، وبخاصة فيما يتعلق بجوهر العملية التعليمية ، وعليه فإن القرارات الخاصة بإعادة النظر فى تصميم المناهج التربوية تكون بقصد الحماية من أوهام وتخيلات لأمور وأحداث لا وجود لها على الخريطة التربوية ، أو بقصد فرز المناهج ذاتها لإبعاد الموضوعات التى باتت لا تناسب العصر ، أو التى تتسم بالتغيير والتقلب دون أية ضرورة لذلك ، وقد أشار تقرير **(رالف تايلور)** إلى أنه يجب عند وضع أى منهج أو خطة للتدريس الإجابة عن الأسئلة الأربعة التالية:

- ما الأهداف التربوية التى ينبغى على المدرسة أن تسعى إلى تحقيقها ؟
- ما الخبرات التربوية التى يمكن توفيرها ، والتى يحتمل أن تحقق هذه الأهداف ؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية تنظيما فعالا ؟
- كيف يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا ؟

ولقد قامت هيئات حكومية مختلفة فى العديد من البلاد بمراجعة تقرير (تايلور) لتحديد من الذى يتحمل مسئولية تصميم المناهج ، ولمعرفة دلالات الاصطلاحات التى تدخل تحت مظلتها أو فى نطاقها الروابط والعلاقات بين الهيئات والجماعات الحكومية .

ومن ناحية أخرى ، توجد بعض الأمور الغامضة الخاصة بفكرة (الحاجة القومية) لإعادة النظر فى تصميم المناهج المعمول بها حاليا فى المدارس فى كثير من الدول ، ويعود السبب فى ذلك إلى عدم بلورة تلك الفكرة بصورة دقيقة على الرغم من إيماننا بأهميتها .

إن التركيز على فكرة (الحاجة القومية) وتأييدها على المستوى الشعبى ، أدى إلى النداءات المتتالية لمراجعة المناهج . كما أن الفكرة السابقة كانت المبرر القوى لتدخل السلطة التعليمية على أعلى المستويات فى تصميم المناهج .

إن الدعوة إلى إعادة النظر فى المناهج ككل ، والتى لبست شكل فيض غزير من الكتب والوثائق الرسمية الحديثة التى تطرقت إلى التربية فى المدارس ، دعت الحكومات إلى التفكير الجاد فى وضع أطر وهياكل جديدة للمناهج .

أساسيات ينبغى مراعاتها فى تصميم المناهج :

وإذا عدنا مرة أخرى إلى تقرير (تايلور) ، نجد أنه يتحدث عن الطرق التى يجب اتباعها

فى عمليتى التوجيه والرقابة ، لذا كان من الضرورى تضمين هاتين العمليتين فى هيكل المنهج .

ولكن إذا تم التوصل إلى صيغة تتضمن استنتاجات وخلاصة لفلسفة إعداد المناهج ، فإن ذلك قد يثير جدلا كبيرا ، لأن الكتب والوثائق ما تزال حتى الآن تقدم الوعود الوردية الخاصة بتحديث المناهج دون تحقيق ذلك بطريقة إجرائية عملية .

وعليه ، ففى ظل المراجعة الجوهرية المطروحة لتقرير (تايلور) ، نستطيع أن نناقش جميع العناصر الأساسية للمناهج ، فإذا ركزنا على التساؤل الخاص : بمن يصمم المنهج ؟ فإن أول ما يتبادر إلى الذهن هو أن العناصر الأساسية للمنهج التى سوف يتم تصميمها يجب أن تكون مناسبة ولائقة حتى يمكن بناء المنهج وتركيبه على أساس تلك العناصر .

إن المناقشة الصريحة لهذه العناصر الجوهرية التى ينبغى أن يتضمنها المنهج لم تكن سهلة أو هادئة تماماً . فعلى سبيل المثال فى إنجلترا ، نادى المسئولون عن التعليم الأولى بالإبقاء على المواد الدراسية المرجوة باتساعها وعمقها ، مع الحرص والتحذير بالنسبة لتدريس اللغة الفرنسية . كذا ، التركيز على عوامل الضعف فى العلوم ، مع التأكيد على أهمية رفع قدرات التلاميذ فى دراسة العلوم وتنميتها ، وبخاصة لمن لديه القابلية لتحقيق ذلك .

وبالنسبة للمرحلة الثانوية ، أثارت قضية حرية الاختيارات المسموح بها للطلاب من بين المواد المقررة عليهم الكثير من المناقشات الحادة .

وإذا تركنا جانبا مسألة تقارير التوجيه والمراقبة ، ونظرنا إلى مختلف الآراء والبحوث فى هذا الشأن ، فإننا سنجد أن قائمة الأهداف العامة للتربية يتم تحديدها فى المدارس على ضوء إطار وهيكل المناهج المعمول بها فى هذه المدارس .

وعلى صعيد آخر ، تشير الوثائق والمستندات إلى أنه يمكن أن يكون للصناعة دور مهم فى وضع المناهج التربوية .. ولعل ذلك ما جعل بعض الناس يسألون عن الإسهامات المتوقعة للهيئات الصناعية إذا اشتركت فى تصميم المناهج . إن هذه الانطلاقه لم تتحقق بعد ، وليس لها موقع فى التطبيق الفعلى .

تأسيسا على ما تقدم ، يمكن القول بأنه من الصعب أن تجد فى كل ما سبق ، ما يمكن أن نسميه أو نطلق عليه بشئ من العقلانية والاعتدال : العناصر الجوهرية أو الأساسية للمنهج . .

إعادة النظر فى قواعد بناء المنهج :

لقد ظهر على السطح احتمالان يستحقان عن جدارة أن نهتم بهما ، لكونهما مناسبين للتلاميذ ، وهما : ١ - التعديل ٢ - الموازنة أو الملائمة .

والاحتمالان السابقان بمثابة دعوة تحمل بين طياتها فى آن واحد : تعديل المناهج ، بشرط أن تتوازن إجرائيا مع قدرات وميول واستعدادات التلاميذ .

إن الآراء والأفكار الخاصة بالاحتمالين السابقين قد تثير الكثير من التساؤلات التى تتطلب مراعاة ما يلى :

- ينبغى أن تتضمن عمليتى تعديل وموازنة العناصر الرئيسة للمناهج إعادة النظر فى أحقية حرية التخصص بالنسبة للتلاميذ .

- ينبغى أن تسعى التربية لتحقيق ما يلى :

* يتم تجميع الموضوعات المتاحة والنافعة فى (قالب معين) ليكون كجزء من المنهج .

* يمكن أن يتكون القالب الواحد من عدة مواد أو دراسات : علمية واجتماعية ومهنية ، وهكذا .

* يمكن بسهولة تعديل بنية المنهج التى يتم تصميمها وفقا لما سبق ذكره لتشمل البرنامج المخصص لكل تلميذ .

* تستخدم كلمتى (تعديل) و (توازن) بكثرة ، لذا فإن برامج التعديل والموازنة من الموضوعات الضرورية التى يجب التفكير فيها باهتمام نظرا لحساسيتها ، مع مراعاة أن التعديل والموازنة قد يتم فى بعض أجزاء المنهج دون بقية الأجزاء.

ولقد أبرزت الدلالات المتباينة بالنسبة لتعديل المنهج نقطة الانطلاقة الأولى التى يجب أن يدور حولها العمل الأساسى ، وهى ما نسميها الافتراضات أو الأحكام السابقة التى نسعى إلى تحقيقها بين أجزاء المنهج .

وهنا ، يجب أن تتوفر الحرية والاستقلالية عند مناقشة تلك النقطة . كما يجب أن يعبر التوجيه المهنى عن نفسه فى المنهج بصورة مركزة وفى عبارات واضحة صريحة ، للوصول إلى التعديل المنشود . أيضا ، يجب أن نلاحظ أن المواد الدراسية غير الثابتة (المتغيرة) فى سياقها وتركيباتها ، تتطلب التغيير دوما فى بنيتها وهياكلها .

ولسوف يستمر هذا التغيير ، بحيث لا يكون لحدوده نهاية . طالما يظل عدم الثبات قائما. ويشير ما تقدم إلى التصدع الذى يمكن حدوثه فى المناهج القديمة (الكلاسيكية) أثناء إعادة تركيب محتواها .

ولكن التعديل الأوسع انتشارا ، غالبا ما يتم تحقيقه فى الكتب الدراسية التى تعكس المواد التعليمية المقررة ، سواء أكانت هذه الكتب تتضمن موضوعات نظرية أم عملية ، وسواء أكانت تحتوى على تدريبات أولية أم رئيسة . كذلك ، يشمل التعديل مجالات وميادين متعددة، مثل : التوجيه والاختيار فى التعليم ، واستعدادات وقدرات الجنسين (الذكور والإناث) واتخاذها كمدخل للقبول بالمدارس الشاملة ، وأسلوب العمل وأنماطه والاختبار الرسمى الذى يتم إجراؤه عند التعيين .

ولقد ترتب على ما تقدم ، أن أصبح نمط التعليم يقوم على أساس إنشاء وترتيب منهج معدل يقوم على أساس الإعداد والتجهيز المتزامل لكل من المواد الأصلية والمواد الفرعية ، إذ أن الأولى تعتمد فى بنائها على الثانية . وبذا يستطيع التلميذ أن يسيطر على المواد الأصلية الجوهرية المنظمة ، لأنه يكون مسيطرا تماما على المواد الأخرى ذات العلاقة المباشرة بالمواد الأصلية. ولكن تحقيق المواد الأصلية عن طريق الاستشهاد والاستدلال ببعض المواد الفرعية ، قد

يثير القضية التالية :

إذا فرضنا أن أحد الأنظمة يتضمن قائمة ببعض المواد والعناصر الدراسية الأصلية والفرعية ، فإذا حدث تعديل ما فى القائمة ، فسيكون هذا التعديل فى المواد التى تتضمنها القائمة . فهل يتم التعديل على أساس الحد الأدنى لاحتياجات التلميذ من كل مادة من المواد ، أم على أساس أهمية هذه المادة بالنسبة له ؟

وهنا ، سيكون لكل مادة من المواد التى يتم تعديلها الوزن الخاص بها حسب التبريرات والتزكيات الموضوعية والعقلانية التى يسوقها من يتحمل مسئولية التعديل .

ويعنى التعديل على الأساس السابق من الوجهة الفنية والتخصصية إلقاء الضوء على ظروف كل تلميذ ، وأحواله الخاصة .

ويثير التعديل على أساس احتياجات التلميذ الجدل والبحث ، لأننا لا يمكن بسهولة ، التسليم بجدوى وأهمية الأوزان المختلفة للعناصر المتضمنة بالمنهج ، والتى تتطلب تعديلا على ضوء احتياجات التلاميذ ، لأنه إذا حدث بالفعل تعديل فى بعض العناصر ، فلا يمكن لنا الحكم بدرجة كبيرة من الثقة على مدى تأثيرات ذلك التعديل .

وهناك رأى يرى أن التعديل حالة تعنى الاتساع فى المنهج بدرجة يبدو منها أنه أمر غير منطقى . ولكن بالنسبة لتعديل بعض جوانب المنهج التى يجب إقرارها والأخذ بها ، فسوف لا يساعدنا المنهج وحده فى الرد على الأسئلة الملحة والمهمة فيما يتعلق بمدى ما نملكه ، أو يقع تحت أيدينا من دراسات كافية ومقنعة ، بحيث يمكن فى ضوئها إحداث هذا التعديل .

وقد تطرح مثل التساؤلات التالية :

- هل يؤدى الاتساع فى التعديل إلى تلبية احتياجات التلاميذ ، بحيث يكون مثاليا فى النواحى التى يتم تعديلها ؟
- هل يتم التعديل فى مجال : العلوم ، أو الفنون ، أو فى كل منهما ؟
- هل يتم تطبيق التعديل كيفما تتسع له المادة الواحدة ؟

ونلاحظ مما تقدم أن الأسئلة السابقة تدور حول التعديل فى المواد الدراسية فقط . ولكن ذلك ليس بنهاية المطاف ، لأن التعديل فى سلوك التلميذ ، والتوسع فى الأدوار التى يمكن أن يقوم بها ، أصبحت أمورا مهمة وضرورية فى جميع مستويات المدرسة .

إن عرض الاختيارات على التلاميذ ، وتركهم يختارون ما يناسبهم منها بحرية ، قد يؤدى إلى ترك التلاميذ لبعض مجالات الدراسة الحيوية فى سن مبكرة .. ومن ناحية أخرى ، إذا كان ما نطلق عليه بالتعليم المناسب للتلاميذ هو السبب المباشر وراء عملية التعديل فى المنهج ، فإن هذا التعليم لن يخبرنا بعد بمدى أو مجال المواد التى ينبغى تعديلها . أيضا ، لن يخبرنا بكيفية الاتساع فى مجال المنهج بالنسبة للمواد التى نحتاجها . لذا ، لا نستطيع أن نحدد بدقة المساعدات التى قد تحدث نتيجة لتعديل المنهج .

إن الأبعاد غير المحددة (الأبعاد الضمنية) للعناصر الأساسية التى يتضمنها المنهج ، هى نفسها تحتاج إلى تعديلات . وعليه ، فقد يبدو لنا للوهلة الأولى أن محتوى المنهج هو بعينه ، ولم يحدث فيه أى تغيير ، سواء أكان ذلك بالنسبة للجوانب التى تم تعديلها بالفعل ، أم بالنسبة للجوانب التى لم يتم تعديلها بعد . ويرجع ذلك إلى الاختلافات فى تحديد المسئولية أو تخصيصها . فإذن ، أين يقع التقييد هنا فى هذا الموضوع الأساسى ؟ ألم يكن من المرونة بحيث أنه لم يعد موضوعًا رئيسا على الإطلاق ؟ وماذا نستطيع أن نقول فى هذا الصدد ؟

إن المناقشات والنداءات لإجراء التعديل فى المنهج كانت دوما مقترنة ومتصلة بالإنصاف والعدالة ، حتى يمكن تحقيق ما هو لائق ، ومناسب . وتتمثل المشكلة فى أن وزن العدالة والإنصاف بميزان الذهب عملية يصعب تحقيقها . وبفرض أن ذلك يتحقق فى أى مجال من المجالات ، فإنه يبدو أمرا محالا وفى حكم المستحيل بالنسبة للمناهج إذ يتطلب التعديل بإنصاف وعدالة فى مختلف أجزاء المنهج أخذ جزء من الحقوق التى يجب الموافقة عليها أولا . وإذا تحقق ذلك انتفت بدرجة كبيرة فكرة الإنصاف والعدالة التى نصبو إليها ، ونسعى إلى تحقيقها .

إن الوظيفة المناسبة التى ينبغى أن تسعى إلى تحقيقها كهدف أساسى من أهداف التعديل، هى : جذب الانتباه إلى أن وضع بعض موضوعات المنهج مهزوز وغير مستقر ، لذا يجب التعرف أولا على هذه الموضوعات لمعرفة مواقع الوهن والضعف فيها ، وتعديلها نحو الأفضل .

وإذا عدنا مرة أخرى إلى قضية الاختيار ، نجد أن التجارب التى تطرقت إلى دراسة موضوع الإشراف والرقابة قد أثبتت أن الاختيار يتحقق عن طريق مسلكين لا ثالث لهما ، وهما:

- الرغبة فى حصر المجال وتحديده تحت دعوى التخصص ، فيتم التركيز والاقتصار على بعض القواعد والأساسيات .
- زيادة العرض الاختيارى من المواد أمام التلاميذ .

وعليه ، فإن النداءات لتعديل قواعد المنهج ظلت مستمرة فى إسراف وغزارة ، وكان تنفيذ المواءمة فى هذه الحالة يعتبر أكثر من مجرد مهارة أو فن .

وكنتيجة لنداءات التعديل والموازنة فى المنهج ظهرت الأساليب الحديثة بوضوح فى مناهج الكليات الجامعية .

إن السبب المباشر وراء القلق الذى كان وراء فكرة التعديل والموازنة ، هو أن الدارسين سوف يسمح لهم باختيار ما يرغبون فى دراسته من خلال النظام المفتوح للمواد المقدمة لهم ، وذلك دون الأخذ فى الاعتبار ما إذا كانت كل هذه المواد المختلفة تناسبهم أو توافقهم جميعا أم لا.

لذا ، ظهرت دعوة مضادة تهدف إلى خفض عدد المواد التى يختار من بينها التلاميذ بالمرحلة الثانوية ، مع الاتساع فى جوهر أو لب المواد الأساسية أو الضرورية . والهدف من

الدعوى السابقة هو إنجاز وتحقيق قدر كبير من الموازنة ، وكذا الاهتمام فى الاختيار بالنسبة للبرامج المطلوب تعديلها .

وعلى الرغم مما تقدم ، لا تستطيع الدعوة السابقة ضمان إعطاء كل التلاميذ الصورة العامة لشكل المنهج ، وتحتاج إلى أكثر من ملائمة أو مطابقة ، وذلك حسب اختيارات التلاميذ الشخصية .

ويظهر المعنى العام للموازنة واضحا بدرجة كافية ، إذا علمنا أن مختلف مواد وعناصر المنهج ، يتم تركيبها وإعادتها بحيث تكمل وتتمم بعضها الآخر .

وجدير بالذكر ، أن **نظرية الموازنة** صادقة فى اختيارها ونقدها وتقويمها ، ويمكن توظيفها فى تحقيق وتأكيد وترابط لكل الآراء والمقترحات معا فى أسلوب واضح ، ولكنها كنموذج لم يتم استخدامها فى التطبيقات العملية ، لذا تبدو كطريقة غير واضحة المعالم .

إذن ، كيف تسير وتنجح محاولة التجارب مع البناء التعليمى فى موازنة ومطابقة المنهج؟

إن التعديلات العديدة فى الموازنات والمطابقات التى لفتت الأنظار بالنسبة لمصادر وأسس كل من المنهج القديم والحديث ، أوضحت الحاجة إلى بعض التوجيهات والإرشادات بالنسبة للأمور ذات الأهمية الخاصة فى هذا الصدد . لذا ، لن يكون السؤال حول المواد التى يجب أن يحتويها أو يتضمنها المنهج ، ولكن سيكون السؤال حول الأساس الذى يجب مراعاته عند إعادة وبناء المنهج ، وذلك لأهميته الحاسمة بالنسبة للمواد والعناصر التى يجب أن يتضمنها ويشملها المنهج ، وبالنسبة للمواد والعناصر التى سوف تستبعد وتحذف منه .

والسؤال : ما الأساس الذى تتم على ضوئه عملية الموازنة ؟

قد يتضمن ذلك الأساس الأحكام الدقيقة التى يمكن أن تسهم فى تعديل واتساع المنهج . وربما يكون هذا الأساس خلف الأفكار والآراء التى تبرز البعد الخاص بالميول السابقة والتحولات الواسعة للتربية العامة . كذلك ، يمكن أن يشتمل هذا الأساس مصادر التخصص لحرفة أو مهنة معينة . لذا ، يجب أن يكون الأساس مطابقا لخط سير العمل المحدد فى مجال الحياة المدرسية .

إن إعادة النظر فى التربية ، وضرورة مراعاة مبدأ النمو الفردى للتلاميذ ، جعلت من فكرة (الاختيار) مبدأ تربويا هاما ، لأنه يساعد فى تحقيق الموازنة ويوضحها بطريقة لائقة فى مختلف نوعيات التعليم ككل . وإذا كان البعض يستطيعون أن تكون لديهم القوة والتركيز فى الدراسة الأكاديمية ، فمن المحتمل أن يكون من بينهم المتخصص بحرفة أو بمهنة فى قطاع ما ، أو دائرة معينة .

ومع وجود المفاهيم والإدراكات الذهنية للأسس التى تقوم على عملية الاختيار ، يستطيع الفرد أن يرى ما إذا كان برنامج المنهج قد تم تعديله أم لا ، وأن يرى ما إذا كان برنامج المنهج متوازنا أم لا . وبالطبع ، ينبغى أن تشمل هذه النظرة مختلف المواقع والزوايا بالنسبة لصورة المنهج ، وذلك قبل التساؤل عما يتم عندما يكون الأساس قائما على الاختيار الحر ، أو التضييق

والحصر .

إن الميول التخصصية أو المهنية فى المنهج تحقق مختلف أنواع الأهداف الموضوعية التى تؤكد الموازنة ، مع مراعاة أن التجربة الذاتية للتلميذ يمكن أن يكون مجالها أى شئ ، بشرط أن تكون جوانب هذه التجربة فى نفس الوقت مترابطة ومتماسكة .

إن وسائل متابعة ما يحدث للتلميذ خلال وجوده بالمدرسة ، سواء أكان ذلك داخل الفصل أم خارجه ، يجعل إمكانية حدوث (الترابط والتماسك) فى عقول أصحاب هذه التجربة فقط دون سواهم .

ونتيجة لما تقدم ، فقد يبدو للبعض أن الموازنة قد تثير أيضا الجديد من التساؤلات شأنها فى ذلك شأن التعديل . أيضا ، ومن المحتمل أن تؤدى الموازنة إلى استفسارات وأسئلة قد تكون من الناحية الفعلية أكثر أهمية من الإجابات التى نجمت عنها .

ولهذا السبب ، يجب النظر إلى التعديل والموازنة على كونهما متشابهين وثانويين ، وإن كان لكل منهما دوره الحقيقى والأصلى فى إنجاز ما يتم من مناقشات ومجادلات فى المنهج ، مع الأخذ فى الاعتبار أنه لا يستطيع أحدهما أن يكون هو موضع العناية الأساسى على حساب الآخر.

إن افتراض أن كل من التعديل والموازنة بمثابة إطار عمل متفق عليه فى المنهج ، لا يزال أكثر اتساعا وشمولا فى تمييز وأحكام القيم التربوية . وإذا كان التعديل والموازنة ما زالا باقيين، بسبب قبولهما على أساس أنهما يستطيعان أن يخدما بدقة وإحكام فكرة إخفاء الحقيقة التى مفادها أن : القبول أو الموافقة لن تظل باقية أو موجودة على الدوام ، فإن وظيفة كل من التعديل والموازنة هى فى الأصل بليغة أو بيانية .

وفى هذا الخصوص ، فإن التعديل والموازنة كعناصر تستهدف المنهج ، يجب أن يكون لها نفس خصائص المنهج ، وذلك يتطلب اللياقة والكياسة عند تنفيذها .

ومن الممكن أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة أننا فى حاجة إلى خطة لتعديل المنهج ومطابقته ، بحيث تكون هذه الخطة مناسبة لحاجات التلاميذ . وهنا يكون لكل تلميذ البرنامج الخاص به . وفى هذا الشأن ، يشتمل المنهج على كل ما هو ضرورى للتلميذ وملائم له ، إذ يتم تعديل المنهج وموازنته كى يناسب احتياجات كل تلميذ . وقد لا نجد من يعارض ما تقدم ، إلا أننا لن نجد فى ذات الوقت من يكون لديه المبادأة لتحقيق ما تقدم .

وبعامة ، توجد دلائل وأسانيد عديدة تدعم فكرة المنهج وموازنته لاحتياجات التلاميذ ، لتتوافق مع فكرة حرية الاختيار . وبخاصة فى المرحلة الثانوية .

إن أحد المبررات القوية لفكرة منح التلاميذ حرية الاختيار فى تحديد التخصص المناسب لهم ، هو أن ذلك يجعلهم أقوى بكثير من نظرائهم الذين يفرض عليهم التخصص قسراً . لذا ، فإن من يترك له حرية الاختيار يكون أكثر اقتناعا والتزاما بتخصصه .

ومن ناحية أخرى ، فإن الاختيار المبكر الذى قد يكون بغير حكمة وبصيرة ، لا يدلى

التلميذ الفرصة الكاملة والحقيقية لإختيار الوظيفة المناسبة بعد ذلك ، أو يحول بينه وبين التربية المستمرة .

إن الأدوار والطرق غير الملائمة للإختيار ما هى إلا إسراف واستنزاف للوقت مع توقع منتظر للفشل والسقوط ، بجانب تسرب من الدراسة لابد من حدوثه .

وفى الغالب ، كانت الترتيبات والتنظيمات التى يتم عملها من أجل حرية الاختيارات معقدة بدرجة كبيرة ، مما أدى إلى حدوث انتكاسات نفسية للتلاميذ نتيجة لحدوث عملية التفضيل أو التمييز المفترض حدوثها كتعبير عن تلك التنظيمات .

ومن جهة أخرى ، تؤكد الإختيارات الحرة على أهمية التربية المستمرة ، وعلى ضرورة الدراسة العريضة الشاملة على مختلف المواد لفترة طويلة بقدر الإمكان ، وذلك يضيف سمة القوة إلى المنهج .

ولكن ، هناك الكثير من الأشياء التى يمكن أن تقال بالنسبة لتوفر الاستقرار بالنسبة لمجال المهارات والكفايات فى حالة المنهج الذى يقوم على إتاحة فرص الاختيار للتلاميذ . إن هذا المنهج يتصف بأربع ملامح ، هى :

١ - منهج عملى .
٢ - منهج غير خيالى .
٣ - منهج يتضمن بعض النواحى الحرفية .
٤ - منهج يسعى إلى تقييد وتوحيد الاختيارات .

ولقد كانت حرية الاختيارات هى الحق الذى طالب به التلاميذ وفقا لحاجاتهم الموضوعية والذهنية ، على أساس أن تحقيق هذا المبدأ يساعد التلميذ أن يقرر بنفسه ما سوف يدرسه .

لقد ثبت أنه إذا أعطيت للتلاميذ حرية إختيار ما سوف يدرسونه ، فإنهم سيقبلون نحو الدراسة باهتمام وفعالية أكثر ، وسوف تكون لديهم القدرة على تنمية واستغلال طاقاتهم ، وسوف يجعلهم ذلك يسقطون من حساباتهم المواد أو الموضوعات التى يشعرون بعدم نفعها وصلاحيتها بالنسبة لهم . أيضا ، سوف يشجع ذلك الطلاب كى يشاركوا أولياء أمورهم فى تحمل مسئولية موقفهم تجاه مستقبلهم ، وسوف تكون لأغراض عملهم أو لأهداف حياتهم فاعلية وتأثير ، لأنها نتيجة لدوافعهم .

وعلى النقيض مما سبق ، عندما يكون المنهج هو المصدر الرئيسى للضبط الاجتماعى فى المدرسة ، وعندما يكون محددا لمقاييس وتقنيات الاختيار ، فإن ذلك يجعل الضبط يتم عن طريق الإجبار ، مما يحدث كرها أو إستياء من الدراسة عند التلاميذ . لذا ، ينبغى إتاحة الفرص المناسبة للتلاميذ - بالفعل - لإنجاز وتحقيق قدر من التعديل فى المنهج ، بممارستهم حرية الاختيار فى الدراسة .

وبعامة ، يمكن التوفيق بين التعديل وحرية الاختيار ، وذلك من خلال عرض الاختيارات ، ومن خلال التعديل فى جميع المواد .

إن التمهيد بهذا الشكل لما يمكن أن نطلق عليه الخبرة المثيرة للجدل ، هى فكرة (الميل إلى مادة ما) أو (الرغبة والاهتمام بمادة ما) . وهذه الخبرة قد ذكرت لا لتساعد فقط على حرية الاختيارات ، بل لتساعد أيضا على تحديد الميول الحرفية أو التخصصية .

إن الشخص العادل النقى كثيراً ما يتحير ، ويرتبك إذا ما واجه هذه المجادلات الخاصة بتحديد أى جانب من الجانبين السابقين هو الأفضل . ولسوف يستنتج أن ما تقدم بمثابة نموذج لحالة فى حاجة إلى اتفاق بشأنها . لذا ، غالبا ما يتم قبول كل من الوضعين السابقين ، وذلك على أساس ما يتضمنه كل منهما من عناصر رئيسة مهمة وثابتة .

والسؤال :

لماذا يزعم البعض بأن المجادلات والمناقشات تشير بطريقة حاسمة إلى وجود معارضة قوية لفكرة حرية الاختيارات ، وأن هناك تأييدا قويا لفكرة الإلزام أو الإجبار ؟

وفى هذا الصدد ظهرت مجموعتين من الآراء ، كل منهما تذكر الاعتبارات الوجيهة التى تعضد وجهة نظرها ، وهما :

المجموعة الأولى :

وآراؤها واعتباراتها إدارية أو حكومية صرفة ، وقد دونت وسجلت من مواقع السجلات واللوائح . ويرى أصحاب هذه الآراء أن حرية الاختيار عملية صعبة وتعود بالمشقة على الموظفين والإداريين . كما أن تنفيذها فى حكم المستحيل لحاجتها إلى التمويل ، إذ يترتب على حرية الاختيار ، تقسيم التلاميذ فى مجموعات صغيرة ، وبخاصة فى بعض المواد ، وذلك يتطلب توفر مدرسين لهم خبرة واسعة فى مجال تدريس هذه المواد .

ومن ناحية أخرى ، فإن تعديل موازنة العناصر التربوية أو التعليمية سوف يتطلب وضع التفسير المناسب ، والأكثر تحديدا بالنسبة للاحتياجات والضروريات المالية . ويعنى ذلك أنه علينا أولا الموافقة أو الإذعان للاحتياجات المالية فى حالة الأخذ بالفكرة السابقة . ولكن : إلى أى مدى يكون لهذا الأمر أهميته الخاصة بحيث يساعدنا على رسم خط محدد للفاقد التعليمى الذى يحدث ، ويكون له تأثيره وفاعليته على العملية التعليمية ؟

إن العناصر الأساسية فى المنهج التى قد تخضع للتعديل والموازنة ، لتثبت ديناميتية التربية وفاعليتها ، تحافظ على مظهر النقاء والطهارة فى العملية التعليمية ، ولكن هذه العناصر غالبا ما تكون لينة بحيث يسهل التوائها ، لذا فإنها تجنح عن مسارها بمجرد تعرضها لأية عاصفة إدارية .

المجموعة الثانية :

وتأملاتها وآراؤها تسعى ضد عملية حرية الاختيار . لذا ، يطالب أصحابها أن تقوم الجهات المعنية والمسئولة عن التربية بممارسة حقوقها فى الإشراف والرقابة بطريقة سليمة وبذا يمكن تلبية الحاجات القومية .

والسؤال :

ما مقدار الحاجة القومية التى ساقها أصحاب هذا الرأى كمبرر لتعضيد أفكارهم ؟

إن قدر الحاجة تنبع من حقيقة أن اقتصادنا يمر بشبكة من التنافس والسباق القومى ليواجه التغيير التكنولوجى السريع ، لذا يجب أن نؤدى عملنا جيدا كى نحافظ على التوزان الاقتصادى . أيضا ، بقدر طاقتنا ينبغى أن نسهم فى عملية التقدم فى إنتاج واستخدام الأجهزة الإلكترونية والكهربائية الحديثة .

تأسيسا على ما تقدم ، يجب إعطاء مزيد من الانتباه لإعداد طبقة من التكنوقراطيين . وعليه ، لابد أن تؤكد عبارات المنهج الدراسى على الطفل كعنصر أساسى ، بهدف إنماء شخصيته بقدر الإمكان لإكسابه قدرات ممكنة . وفى مرحلة ما بعد الطفولة ، يجب أن يحدد المنهج ويبرز الأسباب والدلائل الخاصة بحقائق حياة المراهقين والراشدين، وأن يصف هذه الحياة فى عبارات تعكس أهمية وضرورة مواكبتهم للتكنولوجيا الاقتصادية .

لقد كان هناك طوفان من القوة الدافعة الحديثة خلف هذه المعلومات والوثائق التى توضح وتفسر مبررات التكثيف والتركيز على منهج المواد الدراسية بالمرحلة الثانوية .

وعلى الجانب الآخر ، فإن وثائق ومستندات التوجيه والمراقبة التى بحثت هذا الموضوع كانت على درجة كبيرة من الأهمية ، إذ ناشدت بإخلاص جدوى وضرورة التوفير والاقتصاد فى التعليم ، مع الاستفادة من الآراء الذكية ، والأفكار المبدعة فى التربية ، كما أنها أبرزت أهمية تعديل المنهج الدراسى وتوازنه .

ولكن ، تعديل المنهج وتوازنه وفقًا لتصور التوجيه والرقابة ، يقوم عادة على الشعور ، وينقصه التعليل العقلى المنطقى .

وعلى الرغم من هذا التناقض والاختلاف فى الآراء ، إلا أننا أخذنا فى اعتبارنا ما جاء فى التقرير الذى ظهر فى إنجلترا ، والذى موضوعه ***الهندسة مستقبلنا*** لجد أن تعديل المنهج فى هذه الحالة لكى يكون متوازنا ، فلا بد وأن يشمل الرياضيات والفيزياء ، والاقتصاد ، واللغة الإنجليزية ، ولغة أخرى حديثة .

الخلاصة

يشير الواقع إلى أن (التربية بمدارسنا) تقع فى مفترق الطرق ، وعليها أن تختار الوجهة التى تقصدها ، أو المسار الذى تسير فيه ، فإما أن تسير فى ركب الآراء المضادة لحرية الاختيار توفيرا واقتصادا للمصروفات المالية التى سوف تتكبدها الدولة . وفى هذه الحالة ، يجب أن تظهر التربية لنا أن التعديل والموازنة للمنهج الدراسى ، تهدف إلى صقل العقول ، أكثر من كونها مجرد عملية لزيادة الأعباء المالية ، وبذا لا نشعر بأن هناك فسادا قد استشرى فى التعليم ، أو أن هناك تلفيات فى التربية .

وقد تختار التربية الوجهة التى تهتم بالتكنولوجيا . وهنا ، يجب أن توضح الآراء والتأملات التى تتبنى هذه الوجهة فكرة استخدام التعديل والموازنة فى المنهج من أجل التعبير عن الرغبة فى الشرح ، والإيضاح ، والتفسير بالنسبة لكل شئ ومن أجل كل فرد .

وكتعليق على الوجهة الثانية ، فقد يرى البعض أنها تتضمن مغالطات وتضليل ، وذلك لأن أى خطأ قد يحدث نتيجة الاستناد إلى هذه الأفكار ، قد يجلب النوائب والكوارث على العملية التعليمية .

وللدلالة على ذلك ، نقول إن حاجات المجتمع تقتضى ضرورة تعليم كل فرد ، سواء أكان هذا التعليم فى مجال الهندسة ، أو العلوم ، أو الإلكترونيات ، أو اللغة الفرنسية . . ولكن ، كثير من التلاميذ سيواجهون البطالة مستقبلا سواء أكانت سافرة أو مقنعة ، كما أن كثيراً من التلاميذ سيعملون فى المستقبل بوظائف قد لا تحتاج للخبرة أو التخصص التكنولوجى . وفى المقابل ، سوف يحتاج البعض بالتأكيد إلى التكنولوجيا التى سوف تشغل بالهم ، فتتملكهم الرغبة فى السيطرة عليها .

إن هذا ، أو ذاك ، يشبه إلى حد بعيد النوعيات التى يشترط وجودها فى المجتمع بصورة محكمة لتلبية الحاجات القومية ، ولذلك فإن التعديل والتطابق فى المنهج الدراسى سوف يتم ترجمته بما يتناسب مع ميول كل فرد واتجاهاته وقدراته .

ولكن ، الرأى الأخير للمجموعة الثانية لا يراعى الاهتمام بالقدرة والميول ، وإنما يؤدى إلى العجز وعدم الرغبة .

(١١)

الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهج

العلاقة بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة

تظهر آثار العلاقة بين الأهداف العامة على مستوى المنهج ، والأهداف الخاصة على مستوى المقرر الدراسى ، فى الأبعاد الثلاثة التالية الخاصة بالمقرر الدراسى :

- المحتوى .
- العمليات أو طرق التعلم .
- نتائج التعلم .

وتميل أهداف المنهج إلى التأكيد على أحد هذه الأبعاد ، وذلك وفقا للنظرية التى يتبناها مصممو المنهج . فعلى سبيل المثال ، عندما يتبنى مصممو المنهج نظرية خاصة فى المعرفة ، فإنهم يؤكدون بالضرورة على البعد الأول (المحتوى) ، ويطرحون مثل هذه الأسئلة التالية :

- ما العناصر ، والأجزاء ، والأفكار التى يجب الاختيار من بينها عند وضع محتوى المنهج ؟
- ما النظام أو الطريقة التى يجب أن تقدم بها عناصر المنهج ؟
- ما المعايير التى على أساسها يتم ترتيب عناصر المنهج ؟

ومن ناحية أخرى ، إذا كانت العوامل المؤثرة على تشكيل أهداف المنهج ، تعود إلى أفكار خاصة بتعليم وتعلم مادة دراسية بعينها ، مستندة فى ذلك إلى فلسفة تربوية محددة ، فلسوف تظهر مثل التساؤلات التالية فى ذهن واضعى المنهج :

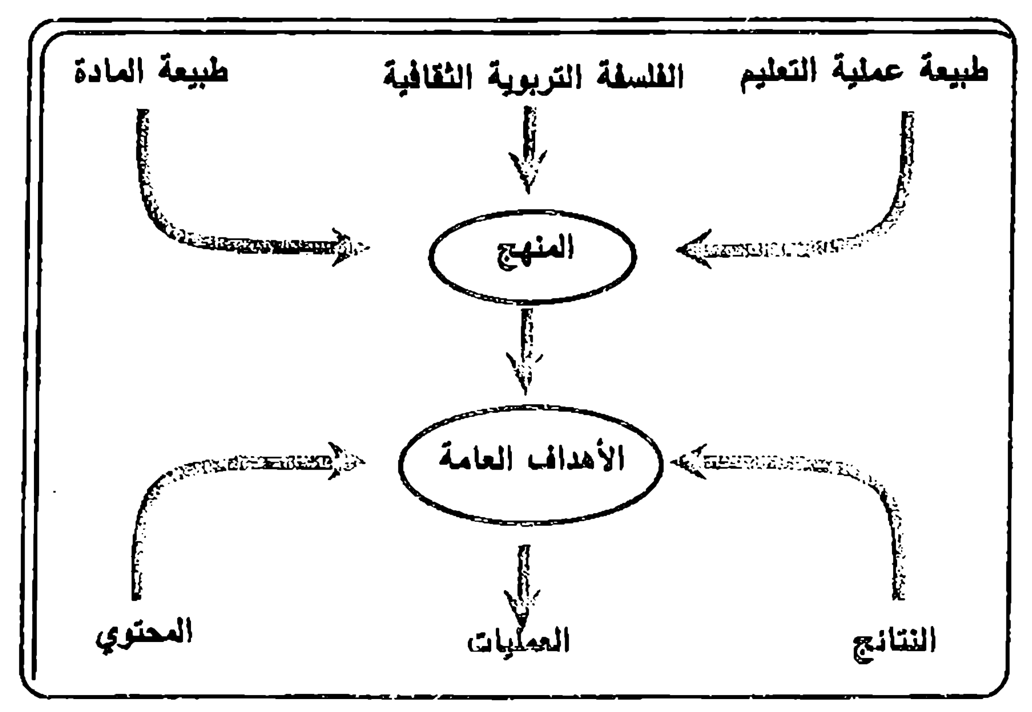
* كيف يمكن تقديم المادة الدراسية ؟
* وما السبيل لتسهيل عملية اكتسابها ؟
* كيف تشارك عناصر المادة الدراسية المقدمة فى إحداث عملية التعلم ؟
* ما الأدوار التى يجب أن يقوم بها كل من المعلمين والمتعلمين أثناء عملية التعلم ؟

أما إذا كان العامل الأساسى المؤثر فى تصميم المنهج ، هو الأهداف العامة المتمثلة فى إنجازات بعينها (النتائج) ، تظهر التساؤلات التالية ، وكلها تختص بنقد النتائج :

* ما المعلومات المتوقع أن يحصل عليها المتعلم فى نهاية المقرر ؟
* ما المهارات التى يحتاج إليها المتعلم فى حياته العملية الحالية أو بعد التخرج ؟
* ما السبيل لتقديم هذه المهارات فى المقرر الدراسى ؟
* ما أساليب التقويم التى ينبغى اتباعها لتقويم المقرر ؟

ويظهر الشكل التالى تأثير الآراء النظرية والفلسفية التى تكون الخط الفكرى للمنهج فى

كيفية صياغة الأهداف العامة ، التى تؤثر بدورها فى صياغة الأهداف الخاصة للمقرر بأبعاده التى سبق ذكرها :



مقرر بدون منهج : Syllabus Without A Curriculum

يشير الواقع الفعلى الملموس إلى أن الكثير من البرامج الدراسية ، لا تحتوى إجرائيا على جملة واحدة تشير إلى الأهداف العامة لهذه البرامج ، سواء أكان ذلك على مستوى المقرر الواحد أم على مستوى خطة الدراسة ككل .

ويشيع ما تقدم فى البرامج التى لا تعتبر جزءاً من النظام التعليمى العام ، سواء أكان ذلك على مستوى المجتمع ، أم الإقليم .

وبعامة ، لا يعنى غياب صياغة واضحة ملموسة بالنسبة للسياسة التى يجب اتباعها فى التعليم ، وجود غياب مناظر للأهداف التربوية التى ينبغى تحقيقها ، إذ أن اعتقادات واتجاهات المدرسين والمخططين للبرنامج ربما تكون بمثابة الأهداف للبرنامج ، حتى ولو لم يكن هناك منهج مدون بطريقة صريحة . ولكن ، تلك المعتقدات والاتجاهات التى يشارك فيها كل المسئولين عن إجراء البرنامج (وإن كان ذلك بطريقة غير مباشرة) ، قد تشير إلى التفاوت فى الآراء بالنسبة لأفراد المهنة الواحدة ، وذلك قد يؤدى إلى أهداف تربوية مفككة ، وغير متكاملة . لذا ، يجب أن تصاغ الأهداف العامة فى نسق يتسم بالعمومية ، بحيث يشمل جميع الآراء ، وبحيث لا تتعارض الآراء فيما بينها .

ولكن غياب اتجاه أو سياسة لصياغة الأهداف ، قد يؤدى إلى سوء فهم ، وإلى سوء استخدام الطاقات المتاحة .

إن العمل فى غياب أهداف واضحة للبرنامج ، قد يكون عمل غير مثمر ، وبخاصة إذا اختلفت وجهة نظر كل من المدرسين والمخططين بالنسبة للأهداف الأساسية للبرنامج .

فعلى سبيل المثال ، إذا كان الهدف الأساسى للبرنامج هو الفهم العام لمحتوى ذلك البرنامج ، سيسعى القائمون عليه إلى تحقيقه من خلال تنظيم إجراءات تعمل على تحسين قدرات التلاميذ على الفهم ، سواء أكان ذلك عن طريق المحاضرات أم القراءات المختلفة . ولكن ، إذا كان الهدف العام من البرنامج هو تنمية مهارات البحث والاطلاع ، فسيكون السبيل إلى تحقيق ذلك مختلف تماما عما سبق ذكره ، وبالتالى سيكون محتوى هذا المنهج مختلفا عن محتوى ذلك المنهج الذى يهتم بتنمية الفهم العام .

جوانب المقرر :

بالرغم من أنه قد لا توجد أهداف خاصة بمنهج ما ، فإن المقرر أو البرنامج لهذا المنهج يجب أن يتضمن الجوانب الثلاثة التالية :

* المحتوى : المادة الخاصة التى يتضمنها البرنامج .
* العملية : الطريقة التى يتم بها تدريس المحتوى .
* الناتج : المهارات المتوقع أن يتقنها التلاميذ نتيجة دراستهم لهذا البرنامج .

وجدير بالذكر أن الأبعاد الثلاثة ينبغى أن تكون واضحة تماما ، حتى وإن كان البرنامج يركز على بعد واحد فقط .

وفيما يلى توضيح للأبعاد الثلاثة السابقة :

البعد الأول : المحتوى : Content Dimension

يتضمن المحتوى فى أغلب الأحيان أبعاداً فرعية هى :

* محتوى المادة العلمية (المفاهيم ، التركيبات ، التعميمات) : ويتم اختياره أولا فى المقررات التقليدية ، وذلك قبل اختيار البعدين الفرعيين الآخرين .
* المحتوى الفكرى : ويشير إلى موضوعات بعينها تتعلق بالمعرفة العامة التى يتم اختيارها كموضوعات للحديث أو القراءة ، على أن يراعى فى ذلك الاختيار العمر الزمنى للمتعلمين ، كذا بعض المعايير الاجتماعية السائدة . ويجب أن يراعى فى الإطار الأكاديمى للمحتوى الفكرى مدى احتياج المتعلمين لنوع معين من المعرفة . كما يجب مراعاة تحقق الأهداف المدرسية ، لذا يكون للإطار الأكاديمى أهمية كبرى ، ثم يأتى بعده فى الترتيب اختيار الموضوعات التى تملأ أو تشغل هذا الإطار.
* المحتوى الخاص بالمواقف : ويشير إلى السياق الذى من خلاله يتم تقديم الموضوع . لذا ، فإن المنهج الذى يركز على اختيار المواقف ، يجب أن يحتوى على قائمة من المواقف المفيدة التى يقابلها التلاميذ أثناء دراستهم للبرنامج . بمعنى ، أنه ينبغى تحديد الزمان ، والمكان ، ونوع التفاعل الذى يمكن أن يقوم خلال هذه المواقف ، كذا

يجب تحديد المشاركين فى تقديم الموضوع والمواقف . أما العناصر الأخرى المرتبطة ارتباطا مباشرا بالمادة العلمية ، مثل التراكيب والمهارات ، فيجب اختيارها بحيث تناسب هذه المواقف .

البعد الثانى : العملية : The Process Dimension

ويشير هذا البعد إلى كيفية وطرق تحقيق التعلم . ويستوجب ذلك وصف سلوك المتعلمين وأنواع الأنشطة التى يمارسونها أثناء عملية التعلم التى هى نتيجة لثلاثة نواحى رئيسة ، تتمثل فى :

* تنظيم المحتوى ، والذى يؤدى إلى القيام بأنشطة معينة .
* أدوار كل من المعلمين والمتعلمين أثناء عملية التعلم .
* الأنشطة والمهام التى يشترك المتعلمون فى القيام بها .

وبالرغم من اختلاف وجهات النظر حول معنى هذا البعد ، إلا أن جميع طرق التعلم تؤكد على أهميته . وفيما يلى توضيح للنواحى الثلاثة السابقة :

التنظيم :

يعتمد تنظيم محتوى البرنامج الدراسى ، واختيار موضوعاته وتسلسلها ، على الافتراضات التعليمية التى يسعى واضع البرنامج إلى تحقيقها ، وأيضا على فهم طبيعة عملية التعلم .

فإذا كانت النظرة إلى المادة الدراسية على أساس أنها تتكون من وحدات منفصلة ، بحيث تقوم كل وحدة منها على أساس سلسلة من الخطوات التى يتم تخطيطها بعناية تامة . هنا ، يجب أن يتقن المتعلمون أية وحدة قبل انتقالهم إلى وحدة أخرى تالية لها . وفى هذه الحالة ، ينظر إلى طريقة التعلم على أنها المسلك لإتقان مجموعة من الوحدات .

ويمكن النظر إلى التنظيم على أساس أنه تنظيم لجميع أبعاد البرنامج ، أو على أساس أنه يختص بكيفية تقديم الموضوعات الجديدة .

وبالنسبة لتنظيم جميع أبعاد البرنامج ، فيتم ترتيب العناصر المتضمنة بالبرنامج ترتيبا متسلسلا ، أى يتم وضع المحتوى فى خط واحد . وفى هذه الحالة ، غالبا ما يقدم البرنامج بطرق تقليدية لا يصحبها تفسيرات نظرية ، ويترك تحقيق ذلك للمدرس .

أما بالنسبة للتنظيم الذى يختص بكيفية تقديم المواد الجديدة ، فيتم ذلك باستخدام الطريقة الاستقرائية التى من خلالها تعرض الأمثلة لاستنتاج التعميم أو القاعدة . أيضا ، يمكن تقديم المواد الجديدة باستخدام الطريقة الاستنباطية حيث تتم تقديم القاعدة أولا ، ثم يلى ذلك التطبيقات .

دور المعلم :

فى ظل الأنظمة التربوية التقليدية ، كان الكتاب المدرسى بمثابة الآنية التى تحتوى على

جميع المعلومات ، وعلى المعلم أن يكون أمينا فى عرضه وشرحه لهذه المعلومات . وبظهور نظريات تربوية حديثة ، تقلصت بعض أدوار المعلم التقليدية ، فلم يعد هو مصدر المعرفة ، أو ناقل لها . وعليه ، يتساهل المعلم الآن مع التلاميذ ، ويقلل من سيطرته على الفصل ، كى يستطيع التلاميذ اكتساب المعرفة عن طريق اختبار الفروض . وفى هذه الحالة ، ينبغى أن يكون المعلم على درجة كبيرة من الكفاءة ، حتى يستطيع شرح الصعوبات التى قد تواجهه والسيطرة عليها ، أو قد تواجه التلاميذ . أيضا ، يجب أن يلاحظ المعلم جيدا سلوك وتصرفات التلاميذ ، وأن يعمل على تفجير طاقات الإبداع بداخلهم ، كما يجب أن يرشدهم للأنشطة التى تناسب مستوى نمائهم العقلى والانفعالى والجسمى .

وباختصار ، لقد ضاعفت الاتجاهات الإنسانية التى ظهرت فى مجال التربية من الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها المعلم . فهو الآن يقوم بدوره كمصدر للمعرفة ، ومرشد ، وموجه ، وكمقيم للعملية التعليمية . كذا ، ينبغى أن يسعى المعلم بقدر الإمكان إلى تقريب المسافة أو الهوة بين احتياجات المتعلم ، والحاجات الموجودة فى البرنامج الدراسى .

دور المتعلم :

أوضحنا فيما سبق أنه نتيجة لظهور نظريات تربوية حديثة بعينها ، ظهرت أدوار جديدة للمعلم ، ترتب عليها ظهور فعاليات جديدة للمتعلم نفسه . فبعد أن كانت أدوار المتعلم تتمثل فى التركيز على معرفة المادة العلمية وخصائصها ، أصبح الآن الاهتمام يوجه إلى اكتشاف المتعلمين لقواعد وتركيبات المادة العلمية . وبذا أصبح من حق المتعلمين اختيار أنواع الأنشطة والمهارات والتدريبات التى تسهم فى تحقيق ما تقدم .

الأنشطة والمهام :

كرد فعل طبيعى لتأثيرات الاتجاه الإنسانى على فلسفة التعليم ، زادت المسئوليات التى تلقى على عاتق المتعلم فى مجالات : عملية التعلم ، ومحتوى التعلم ، ونتيجة التعلم . فبعد أن تم التأكيد على عناصر الاتصال والتفاعل فى المادة الدراسية ، أصبح على المتعلم أن يقوم بأدوار أخرى لا تقل فى أهميتها عما تقدم . فعلى المتعلمين تعليم بعضهم البعض بهدف الوصول إلى حلول للمشكلات . أيضا ، عليهم العمل فى مجموعات صغيرة لوضع تصورات لتحقيق بعض الأهداف .

وبعامة ، فإن الأنشطة والمهام المختلفة التى يقوم بها المتعلم لهى نتيجة طبيعية لدور كل من المعلم والكتاب المدرسى .

فالطرق التى أكدت على دور كل من المعلم والكتاب المدرسى ، أدت إلى وجود تدريبات آلية نمطية عديدة يقوم بها المتعلم ، بهدف تقليل فرص الخطأ التى قد يقع فيها ، بينما الطرق التى أكدت على وجود فرص متوازنة بين المعلم والكتاب المدرسى من ناحية ، وبين المتعلم وكل من المعلم والكتاب المدرسى من ناحية أخرى ، أدت إلى إبداع المتعلم وابتكاره ، وخلق فرص المبادأة عنده ، وذلك بسبب الأنشطة والمهام العديدة التى يقوم بها .

البعد الثالث : النتائج: The Product Dimension

ويشير هذا البعد إلى النتائج المتوقعة من دراسة أى مقرر أو منهج جديد . وهنا ينبغى الإشارة إلى أن النتائج المتوقعة قد يتم تفسيرها بطرق مختلفة ، وذلك وفقا لاتجاهات من يتصدى لهذا العمل ، إلا أنه ينبغى لمن يتحمل مسئولية إعداد منهج جديد ، أن يصف النتائج المتوقعة من دراسة هذا المنهج ، كى يبرر التكلفة التى سوف تنفق من خلال إبراز قيمة وجدوى هذه النتائج التى يجب أن ترتبط ارتباطا وثيقا باحتياجات المتعلمين .

وعليه ، ينبغى أن يكون لدى السلطات التربوية وواضعى المناهج دراية تامة عن أهداف المقرر ، حتى يمكنهم تطوير المواد التعليمية المعمول بها ، كى تتناسب مع النتائج المرجوة .

وعندما يركز مخططو المنهج على الجانب المعرفى فقط ، فعليهم تحديد عناصر المحتوى التى يجب أن يتقنها المتعلمون تحديدا تاما .

وبمعنى آخر ، إذا كان تحقيق نتائج متقدمة فى التحصيل المعرفى يحتل المرتبة الأولى من اهتماماتنا ، فيجدر بنا تحديد إجابة وافية عن السؤال التالى :

ما المتوقع من المتعلمين أن يعرفوه بانتهائهم من دراسة مقرر ما ؟

وهنا ، يجب أن يغطى المنهج بعض الموضوعات التى يتم اختيارها ، بحيث تجعل المتعلمين لديهم القدرة على إتقان المهارات والقواعد والتركيبات التى تتضمنها تلك الموضوعات .

ولكن ، عندما يركز مصمموا المناهج على المهارات بالدرجة الأولى ، فالنتائج المتوقعة فى هذه الحالة ، سترتبط ارتباطا كبيرا بالاستخدام الفعلى للمادة العلمية .

وهنا يجب أن تعتمد عملية اختيار المهارات على مسح وتقييم شاملين لحاجات التلاميذ فى ضوء المتوقع منهم حاليا ومستقبلا .

فى ضوء ما سبق ، توجد فروق واضحة بين الاتجاه الذى يركز على الجانب المعرفى ، والاتجاه الذى يركز على المهارات . فالاتجاه الأول لا يهتم بحاجات المتعلمين الخاصة بينما يركز الاتجاه الثانى على الحاجات الفردية للمتعلمين ، أيضا ، فى الاتجاه الأول ، يمكن تقسيم المحتوى المعرفى إلى أهداف جزئية يمكن اكتسابها أثناء تعليم وتعلم المقرر ، بينما فى الاتجاه الثانى لا يمكن تقسيم المهارة الواحدة إلى مكونات صغيرة .

اختيار شكل المقرر الدراسي : Selecting The Shape Of The Syllabus

يجب أن يضع مخططو أو مصممو أى منهج دراسى فى اعتبارهم أن المادة كعلم ، لا حدود لها . فالرياضيات ، أو الفيزياء ، أو اللغة الإنجليزية كعلوم لا يمكن السيطرة على جوانبها المختلفة . ولكن ، المادة كمقرر دراسى لابد وأن تكون لها حدود واضحة المعالم ، وأن تنظم وفقا للأهداف المطلوب تحقيقها .

وفيما يلى بعض أشكال تنظيم المحتوى :

الشكل الخطى : Linear Format

ويمثل هذا الشكل النمط التقليدى المستخدم فى تنظيم محتوى وحدات المواد الدراسية المنفصلة ، ويتم التنظيم على النحو التالى :

يتم الاتفاق أولا على الشكل الأمثل لترتيب أو تسلسل العناصر المختلفة للمحتوى ككل، ثم يتم بعد ذلك التصنيف الداخلى لكل وحدة من الوحدات . وهنا ، لا يستطيع المدرس أن يعيد تنظيم الوحدات ، أو أن يتخطى إحداها ، لأنه إذا فعل ذلك ، سوف يفسد أو يهدم التنظيم المنطقى المتفق عليه .

وفى هذا النوع من التنظيم ، لا يظهر تكامل ، أو ترابط بين أهداف الوحدات . ففى بعض الوحدات ، تظهر الأهداف فى صورة أهداف شخصية (كيفية السؤال عن المعلومات) أو فى صورة أهداف حل المشكلات ، أو فى صورة أهداف تعتمد على المواقف .

شكل النموذج المنظم : The Thematic Modular Format

وتناسب هذه الطريقة البرامج التى يتكامل فيها كل من : المحتوى الفكرى ، والمحتوى الذى يدل على المواقف ، ومحتوى المهارات . أيضاً . تناسب هذه الطريقة البرامج التى تهدف إلى تحقيق أكبر قدر من المرونة فى استخدام المواد المقدمة .

الشكل الدائرى : The Circular Format

يقدم هذا الشكل أكثر من فرصة لكل من المعلم والمتعلم لدراسة الموضوع الواحد . وإن كان ذلك يتحقق على أساس اختلاف مستوى الصعوبة فى كل مرة .

وبعامة ، فإن معيار تحديد أى الأجزاء أكثر صعوبة ، يتوقف على ما يشير إليه مصمم المنهج . وتتلخص فكرة الشكل الدائرى فى تقديم الموضوع بطرق مختلفة ومستويات مختلفة .

شكل المصفوفات : The Matrix Format

يستخدم هذا التنظيم فى حالة ما إذا كان المحتوى يقوم على المواقف ، فيتيح لمن يستخدمه أقصى حد من المرونة فى اختيار الموضوعات بطريقة عشوائية من جدول المحتويات .

موقع الطريقة : The Place Of Method

تظل موضوعات المنهج مجرد معلومات وبيانات - مسطرة على صفحات الكتب المدرسية المقررة - تتسم بالجمود والتعقيد ، ما لم يتم التخطيط لتدريسها بأساليب وطرق تجعل التفاعل بين هذه الموضوعات وكل من المعلم والمتعلم على السواء ، تامًا وكاملا . لذا ، يجب تحديد موقع الطريقة التى ينبغى اتباعها والأخذ بها فى التدريس عند تصميم المنهج ، وذلك يتطلب الإجابة عن السؤال المهم التالى :

هل ينبغى تحديد خطوط طريقة التدريس التى يجب اتباعها كعنصر أساسى عند تصميم المنهج ؟

يميل كثير من التربويين إلى الموافقة بالإيجاب عن السؤال السابق .

ويمكن أن نفهم المقصود بطرق التدريس Methodology فى ضوء فهمنا للمصطلحين : الأسلوب Approach والتكنيك Technique

يرتبط الأسلوب بالمتعلم ، ويرتبط التكنيك بالتدريبات والإجراءات اليومية التى تحدث فى الفصل الدراسى .

تأسيسا على ما تقدم ، يمكن القول بأن طرق التدريس يجب أن تهتم بالمحتوى ، والثقافة الاجتماعية السائدة فى البيئة ، وأن تكون متسقة مع محتوى المنهج ، وأن تجيب على معظم تساؤلات المتعلمين .

موقع الوسيلة فى المنهج :

لتحديد المكان المناسب لوضع الوسيلة فى المنهج ، علينا أولا إجابة السؤالين التاليين : ما وضع الوسيلة عند تصميم المنهج الدراسى ؟ وهل ينبغى أن تكون وسيلة بعينها بمثابة عنصر رئيس يدور من حوله المنهج الدراسى ، ويتطور من خلاله ؟

بغض النظر عما إذا كان الواجب يقتضى تصميم برامج جديدة ، أو توفير التعليمات مباشرة للتلاميذ بالنسبة للبرامج الموجودة بالفعل ، فإن المعرفة التقليدية تفترض وجود وسائل تعليمية كعنصر أساسى من عناصر المنهج . لذا ، عند تخطيط المنهج الدراسى ، ينبغى عدم التأكيد بشدة على أهمية تضمين الوسائل التعليمية فى المنهج ، لأن هذا الأمر بات حقيقة واقعة، لا يحتاج التأكيد عليه أو ثبات جدواه ، إذ يتم بالفعل توظيف الوسائل التعليمية فى الخطط والمواد التعليمية من خلال التخصصات المختلفة . ولا يعنى ما تقدم عدم الاهتمام بالممارسات التعليمية والإقلال من شأنها ، أو إهمال الأنشطة المختلفة ، ولكنه يعنى فقط أنه ينبغى ألا نركز على أمور يتم تنفيذها فى الواقع الفعلى ، وبذا لا نبعثر جهودنا ولا نضيع وقتنا .

ولكن : ما المقصود بالوسائل التعليمية ؟

إن أوضح تعريف للوسائل هو ذلك التعريف الذى قدمه لنا (أنطونيوس ١٩٦٣) ، والذى انتشر انتشارا واسعا فى مجال طرق التدريس .

فقد أوضح لنا مفهوم الوسائل واتصالها فى مصطلحين ، وهما : الطريقة ، والأساليب التقنية . والطريقة تشير إلى المعلم ، وبذا تتفق مع وجهات النظر السيكولوجية فى هذا الصدد . لذا ، تلخص الطريقة للمعلم نموذج العلم التكوينى أو الوصفى الخاص بالمادة الدراسية ، كما تلخص نظرية المثير والاستجابة فى عملية التعلم .

تأسيسا على ما تقدم ، تكون الطريقة بمثابة وسيلة تشمل المواد التى يجب تدريسها ، كما أنها تتضمن تسلسل هذه المواد ، وطريقة عرضها ، وطريقة الإنجاز التعليمى لحث المتعلم ليصل إلى مرحلة الاستقراء .

أما الأساليب التقنية ، فتعنى الممارسات اليومية والإجراءات التى تؤدى فى الفصل . وعلى الرغم من أن هذا التعريف للوسيلة ، يوضح بعض وظائف وخطط المنهج والمواد التعليمية ، فإنه لا يشمل ماهية المحتوى الذى يجب أن يشتمل عليه المنهج .

ولقد انتشرت تعريفات عديدة للوسائل فى الآونة الأخيرة فى كل الاتجاهات ، حتى أن المصطلح المسمى وسيلة ، وتصنيفات هذه الوسائل التى يدل اسمها عليها ، يستخدم لبصف هذه الوسائل . فكل شئ يسمى وسيلة بغض النظر عما إذا كانت تندرج تحت نطاق تعريف (أنطونيوس) أم لا .

وعلى الرغم من أن طرائق التدريس تختلف فيما بينها بكم أو بقدر الاهتمام المعار للأساليب التقنية ، فإن عدداً من هذه الطرق هى أساليب تقنية أساسية بمعنى الكلمة ، لأنها تقدم مقترحات للنشاطات التى ينبغى أن يتضمنها المنهج ، ليسترشد بها المعلم فيما ينبغى أن يفعله داخل الفصل . وكثيرا ما تكون هذه الأفكار ناجحة جدا عندما يتم تنفيذها داخل الفصول .

ونظرا لأن العجز فى أى مجال من مجالات التربية أمر مرفوض تماما ، وغير مقبول على طول الخط . لذا ، نجد الكثير ممن لهم اهتمامات خاصة بعملية تصميم المنهج يركزون جل اهتماماتهم تجاه المجالات التى يوجد بها تقصير أو عجز . أما هؤلاء الذين يوجهون جهودهم نحو طبيعة المتعلم ، فإنهم غالبا ما يقدمون لنا وجهات نظر شيقة فى هذا المجال ، ولكنهم يفشلون تماما فى إمدادنا بالمعلومات التى تظهر أهداف البرامج الدراسية . وهؤلاء الذين يزعمون أنهم يستخدمون الأساليب ، ويدعون أنها طرق تدريس فعالة ، إنما يشبهون من يدعى إجادة السباحة ، وهو لم ينزل أبداً فى الماء .

وبعامة ، فإن تنظيم طرق التدريس المختلفة ، مهما كانت مسمياتها ، ينبغى أن تكون عملية منسجمة مع أغراض البرامج المهنية لإعداد المعلمين التى تبدأ بعملية التقييم الشامل للعملية التعليمية ، والتى تتضمن خططا تعليمية محددة .

وعلى نقيض ما تقدم ، فإن الطرق المشهورة التى غالبا ما تهتم بإعداد المدرسين ، وتمدهم بإجابات لمعظم الأسئلة - إن لم يكن كلها - التى تدور بخلدهم ، يميل أصحابها إلى تقديم الأسس المنطقية لبرامج إعداد المعلمين .

وفى الواقع ، تنتقل الطريقة المشهورة من المرشد (المعلم) إلى التابع (الحوارى) . وعليه ، تجمع الطريقة حولها جماعة مذهبية من الإجراءات المتكاملة مع المقررات الضرورية لإتاحة الممارسة وجزء من الأشعار المقدسة وتفسيرها .

ولقد تحولت النتيجة لتكون تأكيدا على تدريس الفضيلة (المادة الدراسية) بكل أنواع الحكمة الموجودة (طرائق التدريس) فى رأس المدرس . لذا أصبح المدرس بمثابة الشخص الذى تعلم بواسطة طريقة مشهورة ، أو نشأ فى جماعة مؤمنة بمذهب معين . وغالبا ما يكون هناك قليل مما يسجل على الورق من المناهج والمخططات ، والمواد غير المتطورة التى يمكن استخدامها مستقبلا فى مهمة التدريس .

وبالرغم من أن هناك دعوة قوية تدعو إلى التأكيد على أهمية الإعداد المدرسى ، إلا أن الكثير من البرامج والمقررات المستخدمة فى إعداد المعلمين لا تراعى الفروق الفردية بينهم ، ويتم تنظيمها كنمط واحد يمكن تجهيزه بأية طريقة مشهورة .

وبالرغم من العيوب التى سبق ذكرها ، فإن طرق التدريس كان لهابلا شك دور فى إعداد المعلمين ، لأنها اتجهت نحو غرض استخدام المواد التعليمية لأغراض تفاعلية .

بمعنى : كانت هذه الطرق تشبه الكبارى التى تربط بين التمارين وبين الآراء المنتشرة الحديثة للمحتوى والعمليات والإنتاج (المردودات التربوية) ، وفى كثير من الحالات عملت هذه الطرق على تحسين عملية التعليم بهدف الحصول على آراء أكثر وضوحا ، والتى عرفت فيما بعد بأنماط التفاعل اللفظى التى تتم من خلال الممارسة والتفاعل المباشر .

(١٢)

الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج

إن أحد الأهداف الرئيسية للتربية هو نماء الأفراد وتطورهم . ولسوف ينعكس هذا الهدف بصورة غير مباشرة على المجتمع . وعليه ، يمكن القول بأن التربية تهتم بصورة غير مباشرة بتطور المجتمع .

ولكن المشكلة تكمن فى كيفية ترجمة الهدف التربوى السابق فى صورة إجرائية . وبمعنى آخر ، تتمثل المشكلة فى سبل تحقيق الهدف السابق من خلال المناهج التى تقدمها المدرسة .

والمشكلة السابقة ذات شقين ، وهما :

١ - مم يتألف المنهج ؟

٢ - ما النموذج الذى يمكن أن يكون أكثر ملائمة عند تخطيط المنهج ؟

إذا بدأنا بإجابة السؤال الثانى ، فسوف يؤدى ذلك بصورة طبيعية إلى التعرف على أبعاد المشكلة الأساسية . وفى البداية ، يجب أن نشير إلى أن نموذج (رالف تايلور : ١٩٤٩) قد أسهم فى دفع عملية تطوير المنهج فى كل أنحاء العالم خلال الأربعين سنة التالية لظهوره تقريباً ، سواء أكان ذلك على مستوى المدارس ، أم على مستوى التعليم العالى ، أم على مستوى الأنواع المختلفة لبرامج التدريب المهنية والحرفية .

ولقد طرح (تايلور) اقتراحه فى صورة الأربعة أسئلة الأساسية التالية :

١ - ما الأهداف التربوية التى يجب أن تحققها المدرسة ؟

٢ - ما الخبرات التربوية التى يمكن التزود بها للوصول لهذه الأهداف ؟

٣ - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بصورة فعالة ؟

٤ - كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا ؟

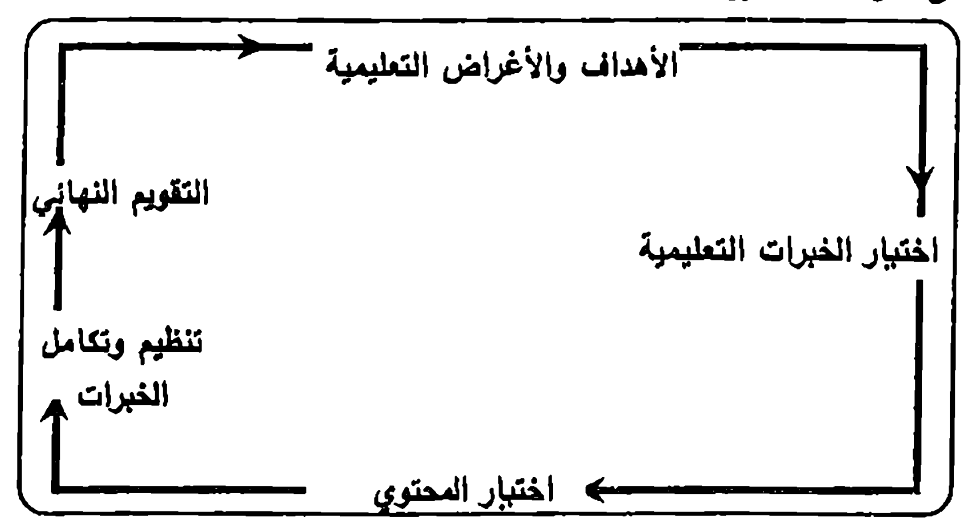
ويمكن ترجمة الأسئلة الأربعة السابقة فى صورة النموذج البسيط التالى :

الأغراض والأهداف ⟸ المحتوى ⟸ التنظيم ⟸ التقويم

وقد أوضح لنا (تانر ، سنة ١٩٧٥) أن الأسئلة الأربعة السابقة جوهرية بالفعل ، لذا لا يمكن الإقلال من شأن وقيمة العمل الذى قام به تايلور . ولكن ، يوجد اعتراض على النموذج السابق يتمثل فى أنه مفرط فى بساطته .

ولقد اقترح برونر أنه لا ينبغى ترك عملية التقويم حتى المرحلة الرابعة من النموذج التتابعى السابق، لأن ذلك يشبه عملية تبادل المعلومات العسكرية بعد انتهاء الحرب ، فما الفائدة إذن فى هذه الحالة ؟

لذا ، يجب أن تحدث عملية التقويم فى كل مرحلة . ولسوف يؤدى ذلك إلى جعل نموذج بناء المنهج نموذجاً معقداً ، وليس مجرد تتابع خطى بصورة بسيطة كما هو الحال بالنسبة للأساس المنطقى الذى قدمه (تايلور)



وعلى الرغم من البساطة التى يتسم بها الأساس المنطقى الذى قدمه (تايلور) ، إلا أننا يجب أن ندرك تماما أن هناك أغراضاً جوهرية لمبادئ (تايلور) وأن لها أهمية عظيمة ، لذا استمر تأثيرها لفترة طويلة .

وعليه ، يجب دراسة أصول هذه المبادئ بعناية ، كما يجب دراسة الانتقادات الموجهة إليها وتحليلها .

لقد ظهر منذ فترة بسيطة رأى يطالب بالتفكير فى المنهج فى ضوء الأغراض التى يسلم بها القائمون عليه . ولقد ناقش (تانر ، تانر)سنة ١٩٧٥ محاولة (تايلور) الخاصة بتحليل النشاط كطريق لتخطيط المنهج .

وإذا عدنا للوراء ، نجد أن (فرانكلين ، بوبيت ١٩٢٤) قد طورا تحليل النشاط لتصبح كطريقة علمية لبناء المنهج ، وذلك على أساس أن الحياة تستوجب القيام ببعض الأنشطة الخاصة، وأن التربية تهدف إلى إعداد للحياة . مادام الأمر كذلك يجب أن تكون إحدى مسئوليات التربية إعداد الأفراد لهذه الأنشطة الخاصة . وعلى الرغم من أن هذه الأنشطة كثيرة ومتعددة ، إلا أنه يمكن تحديدها ، وبالتالى يمكن تدريسها ، وحينئذ تصبح هذه الأنشطة بمثابة أهداف للمنهج .

ويرى (بوبيت) أن بناء المنهج بمثابة عمل هندسى تربوى ، لذا حاول فى عدة مجالات أن يطبق فى التربية أساليب علم النفس الصناعى .

إن الذين انتقدوا (تايلور) بسبب تفضيلهم النموذج الهندسى الذى قدمه (بوبيت) ، اعتبروا الأفراد الآدميين كما لو كانوا مجرد منتجات يتم طبعها بنظام التجميع ، وذلك اعتقاد خاطئ تماماً .

بالإضافة إلى ما تقدم ، استند (بوبيت) فى طريقته على فرض أن كل نشاط من أنشطة الحياة يتكون من عدة مكونات خاصة . ولكن ، حتى ولو كان ذلك صحيح بالفعل بحيث يمكن

ترجمة هذه المكونات إلى منهج ، فإن مثل هذه الهندسة سوف ينتج عنها مجتمع جامد ، وراكد . وإن كان (كالهان ١٩٧٢) ومن بعده (تانر ، تانر ١٩٧٥) قد أوضحا أن كفاية الحرية التربوية ما هى إلا رد فعل للأيديولوجيا الصناعية .

وهناك خلط آخر فى خطة (بوبيت) ، وهو يتمثل فى أن رجال الأعمال فقط ، وليس المدرسين أو التربويين ، هم الذين يستطيعون وضع الأهداف التربوية للمنهج فى صورة نموذج هندسى . والمثير للدهشة أن (بوبيت) عندما طبق أساليب تحليل النشاط ، وتحليل العمل على بنية (تركيب) المنهج ، استنتج أنه يجب تخفيض المهارات الميكانيكية الخاصة التى تعلمها المدارس بدرجة كبيرة ، وذلك بالرغم من أن علم النفس السلوكى قد ازدهر فى ذات الوقت ، وكان دعما نظريا لمنهج (بوبيت) .

وفى الأربعينات ، أصبح الوقت مناسباً تماماً ، كى تدق ساعة الأخذ بالطرق العلمية فى تحديد أهداف المنهج . ولقد كان لكتاب (تايلور ١٩٤٩) تأثير هائل فى هذا الصدد . ولكن عندما نتعرض لما تمت كتابته فى تلك المرحلة (الأربعينات) ، يكون من الضرورى أن نفرق بين ما كتبه تايلور شخصياً ، وبين ما قدمه أصحاب النظريات فى المناهج ، أمثال (ماجر) عند تناوله للتعليم المبرمج ، حيث أوضح (ماجر) أهمية أن تكون الأهداف محددة ودقيقة بصورة عملية فى مستويات معينة من الأداء ، ثم طلب تحقيق ما تقدم بالنسبة لأى هدف تربوى . بمعنى أنه يجب أن تكون أهداف المنهج محددة سلفاً ، وبصفة مستمرة بالنسبة للتغيرات التى يمكن قياسها فى سلوك التلاميذ .

وبعد ذلك ، تبنت (هيلدا تابا Hilda Taba ١٩٦٢) وجهة نظر أوسع فيما يتعلق بمدلول الأهداف التربوية . ولكن مع أوائل السبعينات ، كانت هناك حركة قوية فى الولايات المتحدة الأمريكية تطالب بأن يكون التفسير الوحيد الذى يحمل مغزى الأهداف هو التأكيد على الأهداف السلوكية . ولقد ظهر عدد من التربويين فى بعض مؤتمرات المناهج التى عقدت فى أوروبا وأمريكا ، وتحمل شارات ملابسهم ، وملصقات سياراتهم ، مثل هذا الشعار : (ساعدنا على قمع الأهداف غير السلوكية) .

ومن الإنصاف أن نقول أن (تانر ، تانر) قد عاد فى مرحلة متأخرة إلى نفس المجال لينتقد بعض نماذجه الأكثر تطرفاً . لقد أبدى (تانر ، تانر) أسفه لفشل بعض القادة التربويين فى التمييز بين تعلم المهارات الخاصة ذات الكفاءة العالية ، وتعلم المهارات البسيطة المرتبطة بأداء عمل محدد يتسم بالشمولية ولا يحتاج لدرجة كبيرة من الفهم . كذا ، أبدى أسفه لعدم التمييز بين مهارات حل المشكلات ، وبين الأنواع الأخرى من النماذج السلوكية التى يحاول المدرسون تنميتها عند التلاميذ .

وتوجد اعتراضات أساسية على أسلوب الأهداف السلوكية ، وعلى علم النفس السلوكى المرتبط به ، تتمثل فى الآتى :

١ - نلاحظ أن كثيراً من أصحاب النظريات فى المنهج ، والذين يتحدثون كثيراً عن الأهداف ، يميلون إلى قبول الأهداف الموجودة كما هى دون القيام بفحصها ونقدها ، أو حتى البحث عن مصادرها .

وبالنسبة لمن نسميهم بمطورى المناهج ، فإنهم يجددون عملهم ببساطة فى محاولة رفع كفاية البرامج الموجودة بالفعل ، دون البحث عن المبررات لهذه البرامج من حيث تصميمها حسب المبادئ الأساسية ، ويأتى (تايلور) فى زمرة هؤلاء الناس .

٢ - ادعى (كليبارد سنة ١٩٧٠) أن معالجة (تايلور) للأهداف التربوية كانت ببساطة، مجرد وصف للوضع الراهن أو القائم ، فى حين كان المفروض أن يكون هناك تحليل نقدى لمصادر الأهداف الثلاثة : المتعلمين ، الحياة العصرية ، المتخصصين .

٣ - وعليه ، يمكن القول بأننا أمام ثلاثة أساليب ، هى :

- الأسلوب المتمركز حول الطفل .
- الأسلوب المتمركز حول المجتمع .
- الأسلوب المتمركز حول المعلومات .

وذلك دون الدخول فى أية تفصيلات للوقوف على مدى تقييم الأهمية النسبية للأساليب السابقة ، أو دون تحديد المصادر الخاصة لمدخلات تلك الأساليب . وتعنى الأساليب الثلاثة السابقة ببساطة قبول للوضع التربوى الراهن ، وتبرير غير مناسب للمصادر .

ويرى (تايلور ١٩٤٩) أنه يجب مراجعة مدخلات المنهج من المصادر الثلاثة السابقة فى ضوء فلسفة مقبولة ، ولكنه لم يوضح أبعاد هذه الفلسفة ، كما لم يوضحها أحد من أتباعه .

وبعامة ، ليس هناك معيار يمكن على أساسه القيام باتخاذ القرارات ، وعمل الاختبارات فيما يتعلق بقبول بعض الأهداف ، ورفض البعض الآخر .

إذا قلنا أننا نشتق الأهداف التربوية من فلسفتنا ، فذلك يعنى أننا نقوم بالاختيار بناء على قيمة الأهداف وأهميتها . وهكذا ، فإن أقل القليل مما ذكرناه عن عملية اختيار الأهداف ، لهو بصدق غير ذى معنى .

٤ - ويتعجب الإنسان أمام إصرار واضعى المنهج على أن الخطوة الأولى فى بناء المنهج تتمثل فى تحديد أهدافه ، ويرى (كليبارد) أن ذلك ليس بميزة تذكر .

٥ - ولقد قام (ستنهاوس سنة ١٩٧٠) بهجوم من نوع آخر ، حيث إنه قد عارض وجهة النظر القائلة بأن الهدف يقوم على النشاط الذى يمارسه المعلم . ففكرة الأهداف التربوية لا تزعم فقط أن المدرسين يستطيعون دوما التعرف بدقة على ما يناسب كل تلميذ فى الفصل ، ولكنها تقدم أيضا افتراضات غير مؤكدة عن طبيعة المعرفة.

٦ - وعلى الرغم من أنه قد تم بالفعل إعداد المرجع فى المحتوى الهندسى والصناعى لنموذج الأهداف السلوكية ، فإنه من الضرورى إدراك أن غالبية الحماس لأسلوب الأهداف السلوكية ، كما لو كان حماساً فى مظاهرة عسكرية ، فكما يتفق الجميع على أن تدريب الجنود يجب أن يتضمن تدريبا على فك وتركيب البندقية ، فإن ما

نحتاجه بالضبط هو صيغة مناسبة للأهداف السلوكية . ولكن ، عندما نعلن أن الأهداف السلوكية التى يتم تحديدها سلفاً هى الأسلوب الوحيد للمخطط التربوى أيا كان نوعه ، وعلى أى مستوى من المستويات ، فحينئذ تبدأ المشاكل فى الظهور بصورة واضحة .

٧ - أوضح (ستنهاوس) - على سبيل المثال - حماقة المجادلة لحصر التغيرات السلوكية لدى التلاميذ ، أو تلك التى يمكن أن نتوقعها نتيجة الدراسة . فمثلا ، من الصعب جداً تحديد استجابات التلاميذ عند دراسة إحدى المسرحيات ، إذ تتباين استجابات الأفراد بالنسبة للعمل الأدبى الواحد . ومن ناحية أخرى ، كيف يستطيع المدرس التنبؤ باستجابة صحيحة لكل تلميذ عن الدور المرسوم لكل ممثل فى المسرحية ، أو كيف يستطيع المدرس تقديم تفسيرات مقنعة لأحكام التلاميذ النهائية على المسرحية.

٨ - ويشير (ريد سنة ١٩٧٨) إلى أهمية الإجابة المباشرة كبديل ، وبذا يتضمن النموذج بعداً آخر لهدف سلوكى ، يشجع على تغاضى وإهمال بعض الأمور . ولكن الصعوبة فى هذه الحالة ، تتمثل فى إمكانية المدرسين تحديد كل شئ فى برنامج تدريسهم ثم اختباره . أيضا بفرض أن ذلك سوف يتحقق ، فإنهم سوف يختارون ما يسهل اختباره ، ويبتعدون عن أية موضوعات صعبة ، حتى ولو كان لها معنى .

٩ - وفى محاولة للتوفيق بين مزايا أسلوب الأهداف السلوكية ، ومتاعب تطبيق النماذج فى التربية ، قام (إليوت أيزنر سنة ١٩٦٩) بوضع حدود فاصلة بين ما سماه بالأهداف التعليمية والأهداف التعبيرية . ففى الأهداف التعليمية يجب أن يتنبأ المدرس بدرجة كبيرة من الدقة بالتغيرات السلوكية التى يمكن حدوثها فى حالة ما إذا كان التدريس جيداً وناجحاً ، فى حين أنه لا يوجد أى تأكيد على ما تقدم بالنسبة للأهداف التعبيرية .

وبعامة ، يصف الهدف التعبيرى معركة تربوية ، حيث يقدم موقفا يحتم على التلاميذ التعامل معه ، أو يقدم مشكلة ليتفاعل معها التلاميذ بهدف الاشتراك فى حلها . وعليه ، فإن الأهداف التعبيرية تترك للتلاميذ حرية الحركة والتصرف ، دون أن تحدد لهم ما يجب أن يتعلموه من المشكلة أو الموقف أو العمل ، لذا يشعر كل من المدرس والتلميذ بالسعادة عند اكتشاف حل للمشكلة ، أو عند تحقيق النتائج ذات الاهتمام المتميز .

ويثير الهدف التعبيرى فى نفوس التلاميذ الذكريات والعواطف دون أن يفرض عليهم شيئاً ما .

١٠ - ولقد ساعدت التفرقة السابقة التى قدمها لنا (أيزنر) فى وضع حدود فاصلة بين الأهداف التعليمية ، والأهداف التعبيرية ، وإن كان هناك تحفظ على استخدام كلمة موضوعى فيما يتعلق بنوع الخبرات التعبيرية التى أشار إليها (أيزنر) ، إذ يكون من دواعى الربكة والحيرة استخدام كلمة بمعنى معين بطريقة تجعل هذا المعنى غامضا مرة أخرى . ومن الأفضل استعمال مصطلح (أيزنر) عن العملية التربوية عند المقارنة

بين أهمية الإنتاج الذى يمكن قياسه فى نموذج الأهداف من خلال العمليات ، وبين الخبرات التربوية التى تدخل فى نطاق الأنواع ذات النهايات المفتوحة فى التربية .

١١ - ويشير (أيزنر) إلى نموذج التقويم فى التربية من حيث كونه مشابهاً لعملية النقد الجمالى فى الآداب والفنون ، وذلك على أساس أن الناقد قد يقوم بعملية تقييم الإنتاج لفنان ، فيفحص ذلك الإنتاج للتعرف على مضمونه وخصائصه ، ولكنه لا يوجه الفنان أبداً عما يجب أن يقوم به من أعمال فنية . وعليه ، فإن الموضوع الذى يشغل بال الناقد هو الموضوع الذى تم الانتهاء منه وتنفيذه فعلا . ولا يعالج الناقد أو يقدم أية اقتراحات بالنسبة لأى مخطط أو عمل ما زال تحت التنفيذ ، ولم ينته بعد .

١٢ - وهناك اعتراض آخر بنفس الدرجة من الشدة ضد السلوكية وعلم النفس السلوكى قدمه (ب . ف . سكينر سنة ١٩٦٨) فى كتاب بعنوان (تكنولوجيا التدريس) . فهو لم يقلل فقط من شأن التلاميذ على اعتبار أنهم أدوات ميكانيكية ، ولكنه أيضا قلل من قدر المدرسين وأهمية دورهم ، حيث وصف (سكينر) دور المدرس بأنه دور آلى تماما ، لأنه ينظم توافقات التعزيز ليتوافق التلاميذ معها فى التغيرات السلوكية الخاصة .

هذه النظرة الذرية الآلية للحياة الإنسانية مثالية بدرجة تجعلها كما لو كانت فطرية تماما فى اتجاهها لإعادة البناء ، إذ من غير المجدى أبداً مناقشة تربية الأفراد كما لو كانت هذه العملية أشبه بعملية تدريب الحمام (الزاجل) .

١٣ - ومن المهم جداً ، التأكيد على أن المناقشات ضد النمط السلوكى لم توجه اهتمامها تجاه الأدبيات فقط ، وإنما وجهت أيضا ضد الموضوعات الأخرى الحيوية والجوهرية فى المنهج .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان بعض النقاد للمذهب السلوكى قد قبلوا (على مضض) تطبيقات النظرية الذرية الآلية فى بعض المواد ، كالرياضيات والفيزياء ، إلا أنهم رفضوا ذلك تماما بالنسبة للأدب ، والفن ، والموسيقى.وبعامة ، فإن التفرقة السابقة بسيطة وساذجة ، لأن النمط السلوكى غير مناسب لتدريس الفروع البحتة للعلم ، وذلك للأسباب التالية :

إذا لم يكن العلم (Science) عبارة عن مجموعة حقائق ؛ فسيكون كما اقترح بوبر مجموعة من الاقتراحات التى تنتظر التحقق من صحتها ، ولكى يتم تدريس حقائق العلم بأسلوب الأهداف السلوكية ، فيعنى ذلك أننا نقوم بتدريس افتراضات العلم بشئ مخالف تماما لأسلوب الأهداف السلوكية . ويرى (بوبر) أن أساس التفكير العلمى أن ندرك أننا لا نعرف شيئاً مؤكدا ، وأن العلم يهتم ببناء توضيحات وتكوينات حدسية تجريبية .

وكمثال على ما تقدم ، كان من المنطقى فى وقت ما أن نقترح (كافتراض) أن كل الأوز العراقى أبيض اللون ، حتى تم اكتشاف نوع من الأوز الأسود فى استراليا .

إن المقولة : (الأوز لونها أبيض) سواء أكانت افتراضا مفيدا ، أو حتى تعميما، ساعدتنا كثيراً ، إذ أوضحت أهمية دحضها وتفنيدها كمقولة ليس لها أى سند علمى . إن مدرس العلوم الذى يجعل التلاميذ يتعلمون أن كل الأوز لونه أبيض ، إنما يكسبهم اتجاها غير علمى . وذلك ما يقوم به تماما نموذج الأهداف السلوكية (أو على أقل تقدير يحدث ذلك فى أغلب الأحوال) ، إذ من خلال هذا النموذج، يعرف المدرس التلاميذ الحقائق وينقلها إليهم ، وعليهم بدورهم أن يقوموا بحفظها .

١٤ - أما الاعتراض الأخير على نمط الأهداف السلوكية ، فهو يتمثل فى أن غالبية المدرسين ذوى الكفاءة التدريسية العالية ، ربما لا يستخدمون الأهداف السلوكية فى عملهم .

ويعضد (بوفام) أولئك المدرسين على أساس أنهم ربما كانوا على حق ، لأنهم أكثر فهما ووعيا بأبعاد المواقف التدريبية التى يتعاملون معها مباشرة ، وذلك يتطلب تخطيطا معقولا يأخذ فى اعتباره حقائق الموقف فى الفصل المدرسى ، ولا يكتفى بالحكم المنطقى لما ينبغى أن تكون عليه تلك المواقف .

١٥ - إذا وضعنا الانتقادات آنفة الذكر التى وجهت للأهداف السلوكية فى رسم تتابعى، فإن ذلك يضيف بعدا أخرا يتمثل فى الخطأ الذى وقع فيه أصحاب النظرية السلوكية، وهو إصرارهم على أن أنماط الأهداف السلوكية لابد أن يكون لها ثمارها الطيبة ، كما لو كان هذا النوع من التعليم على نمط تعليم الآلة الكاتبة (مثلا) . إن ادعاء بعض أصحاب النظرية السلوكية بأن هذا النظام يمكن أن ينجح فى العمليات التربوية ، فيه عدم فهم للطبيعة المعقدة للتعليم الإنسانى .

١٦ - وهناك شك كبير فى نفع مفهوم أنماط الأهداف السلوكية ، وذلك على أساس أنه يتصل بمفهوم ضيق للغاية فى مجال التربية ، ويتمثل فى عملية التدريب ، والتدريب المستمر (المتصل) ،وهذه العملية لا تسهم بدرجة كبيرة فى تحسين نوعية الحياة الإنسانية .

على ضوء ما تقدم يمكن الحكم بأن الأهداف السلوكية لا يصلح لأن يكون كنظرية كاملة للمنهج ، وإنما يجب البحث عن نموذج آخر يصلح كنظرية للمنهج التربوى ، بحيث يكون للأهداف السلوكية فى هذا النموذج عمل محدد ، وليست هى كل شئ .

ولا يأتى الحكم السابق من فراغ ، وإنما يعتمد على أن الأهداف السلوكية فاسدة تماما ، ولا إنسانية من الناحيتين : الفلسفية والنفسية ، لأنه إذا كان من الممكن تطبيق أسلوب الأهداف السلوكية للمنهج على أنواع معينة من المهارات ، إلا أن هذه المهارات آلية ، ونمطية ، وضعيفة المستوى ، ولا تمثل كل المهارات التى يتضمنها المنهج . أيضا ، إذ كانت الأهداف السلوكية للمنهج بمثابة نظام مغلق ، فإن الأفراد فى ظل الديمقراطية يميلون إلى النزعة الاستقلالية التى يمكن أن تتحقق من خلال المنهج المفتوح الذى يهدف إلى كشف الغموض ، وليس مجرد الإجابات الصحيحة فقط .

(١٣)

أسس تصميم المنهج والمقررات الدراسية

Tha Basic For Curriclum and Syllabus Desiging

عند تصميم المنهج التربوى ، ينبغى اتخاذ قرارات إجرائية ، كالآتى :

(١) استخدام المعلومات التى قام مصممو المنهج بجمعها لوضع سياسة (خطوط) عريضة للمنهج ، ويجب أن تتضمن تلك السياسة الأهداف العامة التى تستحق الاهتمام عند وضع البرنامج التعليمى .

(٢) تحديد طبيعة الأفراد الذين سيدرسون المنهج . بمعنى : هل هناك مجموعات ذات طبيعة خاصة من المتعلمين ممن سيتم تدريس البرنامج لهم ؟

(٣) الأخذ فى الاعتبار مدى مناسبة البرنامج لمجتمع بعينه ، أو لنظام مدرسة ما .

(٤) التأكيد على أهمية تحليل الجوانب المختلفة للبرنامج لمعرفة إمكانية استخدامه وتوظيفه فى الحياة العملية .

ونناقش فيما يلى بعض الموضوعات المرتبطة بالبنود الأربعة السابقة :

وضع أهداف واقعية : Establishing Realistic Goals

ينبغى أن تستفيد السلطات المسؤولة عن إعداد الخطوط الرئيسية للمناهج الجديدة من المعلومات التى يتم جمعها . وهذه السلطات ، إما أن تكون على المستوى الفوقى متمثلة فى لجنة من واضعى المناهج ، أو على المستوى المحلى متمثلة فى لجنة من المدرسين ، يعهد لأفرادها بتصميم برنامجا دراسيا جديدا . وفى كلتا الحالتين يتطلب تحقيق العملية السابقة ترجمة الاحتياجات والترقعات الاجتماعية فى صورة أهداف واقعية يمكن تحقيقها .

وفى الغالب ، تحدد الأهداف أولا فى عبارات ومصطلحات عامة واسعة وعريضة ، بشرط أن تسمح طبيعة هذه العبارات بتنفيذ قرارات خاصة فى مستويات دنيا.

وتؤدى مثل هذه العبارات إلى قرارات مختلفة بشأن المناهج . وعليه ، ينبغى أن تؤكد العبارة الحاجة إلى الاتصال أولا ، ثم تؤكد أهمية الإنجاز والاختيار على المستوى الفردى .

ولكن ، إذا كان التأكيد على مظهر الاتصال كغرض أساسى من أغراض التعلم ، أو بمعنى آخر إذا كان التأكيد على قدرة المتعلم على استخدام المادة الدراسية لأغراض الاتصال فقط، فإن مخططى المناهج سيقومون بتصميم البرنامج الذى ينمى المواد التى تساعد على هذا النوع من الاتصال .

إن التأكيد على تحديد الأهداف فى عبارات سلوكية ، سوف يسهم فى وصف الكفايات التى سيتمكن منها التلميذ نتيجة لهذا المنهج ، وبالتالى يمكن تحديد الكفايات النهائية التى سيتمكن منها التلاميذ ، سواء أكان ذلك على مستوى المادة العلمية أم الصف أم المرحلة.

وفى حالة وجود أهداف أشمل ، يجب تحديد أهداف وسيطة (بينية) كمحاولة لتحديد النتائج المتوقعة فى كل مرحلة . فعلى سبيل المثال ، يجب أن تحدد الأهداف بالنسبة لمن سيواصل الدراسة ، ولمن سينقطع لفترات طويلة أو نهائية .

وعليه ، ستكون الأهداف فى هذه الحالة ، بمثابة أهداف نهائية لبعض الطلاب ، وبمثابة أهداف وسيطة للبعض الآخر .

تأسيسا على ما تقدم ، تظهر أهمية البحث فى الحاجات الاجتماعية لمن سيغادر المدرسة ولا يواصل الدراسة ، كما تظهر أهمية تحديد قائمة بألوان المعرفة لمن سيواصلون تعليمهم . ويستوجب تحقيق ذلك تصميم اختبارات تحصيل مناسبة لمعرفة احتياجات كل من المعلمين والمتعلمين فى المدارس الابتدائية والثانوية ، ولتحديد احتياجات الخريجين ممن سيقومون بأعمال فى المجتمع من المادة التعليمية التى يحتاجون إليها خارج النظام المدرسى .

مسح البرامج الموجودة : Surveying Existing Programs

يتم تصميم البرامج الجديدة لتحقيق أحد الهدفين التاليين :

- معالجة القصور فى المناهج الموجودة .
- النجاح أو الفشل الذى حققته المناهج الموجودة .

لذا من الضرورى أن تكون نقطة البداية عند وضع أى منهج جديد هى عمل مسح شامل للأحوال الراهنة للمناهج المناظرة المعمول بها .

وعند مسح أى برنامج موجود ، لابد من التعرض للأمور التالية :

* بنية المنهج أو المقرر الدراسى الموجود (محتوى المنهج) .
* المواد التعليمية المستخدمة (معينات التدريس) .
* المعلمون .
* المتعلمون .
* مصادر البرنامج .

أيضا ، يجب أن نتحقق من مدى النجاح أو الفشل الذى حققه البرنامج الحالى .

محتوي المقرر الدراسي الموجود The Existing Syllabus:

عند فحص أى برنامج دراسى ، يجب أن نبدأ أولاً بمحتوى هذا البرنامج ، لأنه الوسيلة الأساسية التى من خلالها يتم نقل المعلومات إلى واضعى ، ومؤلفى الكتب الدراسية ، ولجان الامتحانات ، والمتعلمين والمهتمين بالبرنامج . وليس ما يهمنا هنا هو عنوان البرنامج ، وإنما ما يعنينا هو ما نطلق عليه مضمون الوثيقة ، لأن ما نطلق عليه (المنهج الدراسى) يمكن أن نطلق عليه أيضا (المقرر) ، أو (الخطة) ، أو (الخط العريض للمقرر الدراسى) أو أى عدد من الأسماء الأخرى . فأيا كان المسمى ، فإن البرنامج الدراسى بمثابة الوثيقة التى يجب أن تصف النقاط التالية بشكل مثالى :

١ - الشئ المتوقع أن يعرفه الدراسون فى نهاية المقرر الدراسى ، أو أهداف المقرر الدراسى فى عبارات أو مصطلحات عملية (إجرائية) .

٢ - ما يجب تدريسه أو دراسته خلال هذا المقرر الدراسى ، وذلك فى شكل قائمة موضوعات أو مواد دراسية .

٣ - متى يجب أن يدرس وعند أى معدل من التفوق أو التقدم يمكن تدريسه ، وذلك بربط هذه القائمة من الموضوعات بالمستويات المختلفة والمراحل التعليمية المختلفة ، بالإضافة إلى القيود الزمانية للمقرر الدراسى .

٤ - كيف يمكن أن يدرس ، وذلك باقتراح : الإجراءات ، والأساليب الفنية ، والأدوات التعليمية (المواد) اللازمة .

٥ - كيف يمكن تقويمه ، وذلك باقتراح الاختبارات وطرائق تقويم العمليات الآلية (الميكانيكية) .

عندما يوجد بالفعل المنهج الدراسى ، فإنه يكون بمثابة نقطة بدء مفيدة فى عملية تقويم أو فحص الموقف الحالى (الراهن) . وبعامة ، فإن عملية الفحص الأولى للمنهج الدراسى غالبا ما تعكس فشل هذه الوثيقة التى يطلق عليه أسم المنهج الدراسى فى تزويدنا أو إمدادنا بالمعلومات الضرورية . وربما يكون ترك كل من المعلمين وواضعى المقرر الدراسى بلا أية توجيهات ، مسألة شائعة الحدوث ، وقد يعود ذلك إلى افتقار وعدم وجود التفاصيل الأساسية اللازمة لتخطيط المقرر الدراسى على المستوى المحلى . وقد يترتب على ذلك افتقار أو نقص مناظر فى تماسك وترابط المواد والاختبارات المستعملة فى هذا النظام .

ويمكن لنا أن نجد المنهج الدراسى ذو التفاصيل المحددة بدقة ، والذى يتحقق بناؤه بشكل متوال (متعاقب) . وهنا ، قد نجد مشكلة ما فى بعض أو فى جميع أجزائه ، كأن تكون أهداف المقرر الدراسى غير واقعية .

فمثلا : قد يتم تصميم منهج ليدرسه الطلاب خلال شهرين فقط ، وذلك حسب ما يتوقعه المخططون له . ولكن ، لا يتحقق ذلك ، لأن الوقت المتاح ليس بكاف ، فيعد ذلك هدفا غير واقعى على طول الخط .

ينبغى أن يعكس أى جزء أو قسم من أقسام المقرر أو المنهج الدراسى الطريقة أو الأساس الفلسفى والتربوى الذى استرشد به واضعو القوانين . ولكن ، قد تكون هذه الطريقة قديمة ، أو غير مناسبة للمتطلبات الحالية للمتعلمين .

بمعنى ، أن قائمة الموضوعات ربما لا تتناسب مع التفكير الشائع فى لغة علم أصول التدريس ، أو ربما لا تتناسب مع المتطلبات الاجتماعية . فإذا تم اكتشاف وجود مثل هذا التعارض أو التناقض فى اختيار المنهج الدراسى ، فإن الخطوة التالية المتمثلة فى اختيار وتطوير المواد التعليمية وفى تدريب المعلمين ، تعتبر واضحة للغاية ، ويكون تأثيرها فعالا فى المنهج الدراسى.

المواد التعليمية وطرائق التدريس :

* يمكن أن نتخيل بسهولة موقفا لا يوجد به منهجا دراسيا . فى مثل هذا الموقف تكون مسئولية مصممى المقرر الدراسى ، هى : تحديد قاعدة المعلومات التى يتم تجميعها فى مرحلة اكتشاف الحقائق . ويتطلب ذلك إصدار وثيقة للإجابة عن جميع التساؤلات التى قد يثيرها البعض ، وكنماذج من تلك التساؤلات ، نذكر ما يلى :

* متى وبواسطة من تم تطوير الأدوات والمواد التعليمية ؟ هل تم ذلك بواسطة فريق من مطورى المواد التعليمية ممن يهيمنون على النظام التربوى ويسيطرون عليه ؟ وهل اشترك معهم فريق من مجتمع الطلاب أم لا ؟ وهل تم تطوير المواد التعليمية على أساس الاحتياجات المحلية والبيئية أم تم على أساس احتياجات السوق الدولية ؟

وجدير بالذكر ، أنه إذا تم التطوير على أساس احتياجات السوق الدولية ، فربما يكون ذلك بمثابة العائق الرئيسى فى التصميم أو التخطيط .

* هل يوجد انسجام بين المواد التعليمية المطورة بعضها البعض ؟

وجدير بالذكر أن هذا التوافق ينبغى أن يتحقق بالنسبة لجميع الموضوعات التى يتضمنها المنهج الدراسى . ومن ناحية أخرى ، يجب أن تتناغم الإجراءات والأساليب الفنية وتقديم المصطلحات مع التحديات أو التخصصات المعطاة فى المنهج الدراسى .

إن وجود مثل هذا الانسجام أو التوافق يجعل عملية تقييم البرامج أو المناهج الدراسية المعمول بها عملية سهلة نسبيا ، وذلك لأن النتائج المستمدة من اختيار المواد التعليمية المطورة يمكن تطبيقها أو استعمالها . وإذا لم يتحقق التوافق بين المواد التعليمية التى يتم تطويرها ، فينبغى تقييم كل منها على حدة ، للوقوف على المواقف التى تحول دون تحقيق ذلك التوافق ، بهدف وضع الخطط المناسبة لتدارك التباعد بين المواد التعليمية .

* قد يعود عدم التوافق فى المواد التعليمية المطورة بالدرجة الأولى إلى الاهتمام بطرائق وأساليب التدريس الجديدة ، وإلى الاهتمام بمتطلبات الدارسين ، وذلك على حساب بنية وتركيب المنهج الدراسى الذى سيتضمن تلك المواد . وقد يحدث عدم التوافق عندما يأخذ مخططو السياسة التربوية أو مصممو المناهج الدراسية بالأفكار والاتجاهات الجديدة قبل إجراء الاختبارات الدقيقة عليها ، والتأكد من سلامتها .

ويستوجب التحقق من الأمور السابقة طرح الأسئلة التالية ، ومحاولة الإجابة عنها :

١ - هل تزود أو تمد معظم تلك المواد التعليمية كل من المعلمين والمتعلمين بالبدائل ؟

يمكن إعطاء بدائل بعينها فى مجالات : المهام التعليمية المطلوبة من المتعلمين ، وطرائق التعليم ، وتقديم الأساليب والوسائل الفنية اللازمة للتدريس ، والنتائج المتوقعة ، .... الخ . ويعد هذا ملمحا أو سمة من سمات المواد التعليمية الفعالة ، إذ أن جميع أنواع طرق التدريس ليست بالضرورة أن تكون مناسبة لكل الدارسين .

أما فى حالة عدم وجود بدائل موضوعة ، ليختار منها كل من المعلم والمتعلم ، فإن المادة التعليمية فى هذه الحالة تكون مقيدة وجامدة ، ولا يمكن إثراؤها . فالمادة العلمية المثالية ، هى المادة التى تمد كل من المعلم والمتعلم بالمثيرات اللازمة ، كى تستمر عملية التعلم فى كل نقطة فيها . كما ، تساعد المواد الفعالة كل من المدرسين ذوى الخبرة ، والمتعلمين ممن يعتمدون على التعلم الذاتى ، فى تحسين اختياراتهم بناء على احتياجاتهم وميولهم الشخصية .

٢ - ما المهارات التى تحتويها المواد الدراسية ؟ وهل يمكن تقديم تلك المهارات بطريقة منفصلة أم بطريقة متكاملة ؟

يفضل غالبا من يتحمل مسئولية تطوير المناهج بعض المهارات على حساب البعض الآخر. ومن ناحية أخرى ، لا تعكس الأهداف العامة فى كثير من الأحيان كل المهارات الخاصة التى يجب أن يتقنها المتعلمين . ومن ناحية ثالثة ، إذا كان هناك نقص فى تكامل الأهداف الخاصة التى تعكس المهارات ، فسيترتب على ذلك نقص مناظر فى المادة العلمية التى يتم تقديمها للمتعلمين .

٣ - أخيراً ، ما هو شعور كل من المعلمين والمتعلمين تجاه المادة التعليمية التى تقدمها المدرسة؟

من الضرورى تجميع بعض المعلومات الشخصية عن اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو المادة التعليمية التى تقدمها المدرسة ، حتى تتراءى لنا قابلية المواد التعليمية التى يتم تقديمها لعمليتى : التعليم والتعلم . ويمكن تجميع هذا النوع من المعلومات عن طريق الاستبيانات ، والمقابلات غير الرسمية .

المعلمون :

يعتمد نجاح المنهج الدراسى بدرجة كبيرة على المعلم الذى يقوم بتدريسه . ومن الخطورة عدم أخذ اتجاهات المعلمين فى الاعتبار بالنسبة للمناهج التى يتم تطويرها . وحتى يتكيف المعلمون مع الفكر الجديد الذى يعكسه المنهج المطور ، وحتى يستطيع المعلمون السيطرة على المصطلحات الخاصة التى يتضمنها المنهج المطور ، يجب تقويم المعلمين فى الجوانب التالية :

* تمكن المعلم من المادة العلمية التى يتضمنها المنهج .
* تدريب المعلم ، كذا معرفة خلفيته عن المادة التى يقوم بتدريسها .
* مستوى التعليم العالى الذى تلقاه المعلم .
* مرور المعلم بتجارب ذات علاقة مباشرة بطبيعة المادة التى يقوم بتدريسها ، وذات طبيعة خاصة بعملية التعلم .
* خبرات المعلم فى عملية التدريس .
* اتجاه المعلم نحو التغيرات التى قد تحدث فى برنامج التدريس .
* الاستعداد الوظيفى والانفعالى لتدريس مواد جديدة ، وبخاصة المعلمين الذين حصلوا

على تعليم وتدريب تقليديين ، والذين عملوا فى ظل المواد التعليمية القديمة فقط .

* ترك قدر من الحرية للمعلمين فى اتخاذ القرارات بالنسبة للمواد الدراسية التى يقومون بتدريسها .

المتعلمون :

يعتبر المتعلمون القسم الثانى فى الفصل الدراسى ، ففى ظل البرامج القائمة على المهارات، نتوقع من المتعلمين القيام بدور فعال ونشيط فى العملية التعليمية ، وذلك لأن مقتضيات المواقف التدريسية فى ظل البرامج القائمة على المهارات تضعهم فى مواقف يجب عليهم فيها المشاركة فى تحمل المسئوليات ، وفى أخذ القرارات ، وفى تقييم مدى تمكنهم من المادة التعليمية ، وفى ممارسة الأنشطة التى تسهم فى تطوير ميولهم الفردية . وعادة ، تكون المتطلبات السابقة جديدة بالنسبة لغالبية المتعلمين . ولكى نساعدهم ليكونوا مسؤولين ، يجب أن نعلمهم كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم (التعلم الذاتى) .

ومن ناحية أخرى ، يجب أن يتعلم التلاميذ طرائق وأساليب العمل الجماعى ، لكى يكون لهم الكلمة الأولى بالنسبة للنشاطات التى يمارسونها ، ولكى يسيطرون على الطرق الجديدة للتعلم ، ويدركون جميع أبعادها ، فتكون سهلة بالنسبة لهم .

وحتى يتحقق ما تقدم ، ينبغى أن يكون لدى المتعلمين الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المناسبة لإنجاز الأمور سالفة الذكر ، وبخاصة أن كل تلميذ يأتى إلى المدرسة كحالة فريدة فى نوعها ، وذلك بسبب التباين الثقافى والاجتماعى والاقتصادى لبيئة كل منهم . لذا ، فكل تلميذ يأتى إلى الفصل الدراسى بافتراضات مختلفة عن عمليتى : التعليم والتعلم . وهذا العامل يؤثر بدرجة ما فى نجاح البرامج والمناهج الجديدة.

مصادر تخطيط المنهج التربوى

يمكن لسياسة التخطيط أن تكون واقعية ، ومؤثرة ، وفعالة ، إذا ما أخذ فى الاعتبار وضع حدود للمصادر المفيدة والمسهمه فى تحقيق الهدف المنشود ، سواء من حيث الكم أو الكيف. ومثل هذا التحديد للمصادر يمكن ترجمته إلى عدد من العوامل الرئيسة التى يجب مراعاتها جيدا ، كجزء من سياسة التخطيط.

تأسيسا على ما تقدم ، عند تخطيط المنهج التربوى يجب مراعاة العوامل التالية :

أولاً :

إن الوقت المفيد فى اكتساب المادة العلمية التى نهدف إلى تعلميها أو تدريسها ، لهو عامل رئيس ، ويمكن تحديده بسهولة ، حين يؤخذ فى الاعتبار الساعات المفيدة من كل أسابيع الدراسة ، سواء أكان ذلك على مستوى العام الدراسى الواحد، أم على مستوى جميع سنوات الدراسة فى مرحلة تعليمية ما أو فى جميع المراحل التعليمية .

وعليه ، إذا أخذنا فى الاعتبار كمية الوقت المفيد وكيفية توزيعه ، فإن ذلك يساعد على

تنفيذ الموضوعات العلمية التعليمية بفاعلية خلال ذلك الوقت .

ثانياً :

أيضاً ، من العوامل المهمة التى ينبغى مراعاتها عند التخطيط ، شكل حجرة الدراسة ، لأنه يبرز عددا من العوامل المؤثرة على الموقف التعليمى ، منها : عدد الطلاب وعدد المدرسين فى حجرة الدراسة ، ترتيب المقاعد (هل المقاعد مثبتة أم متحركة ؟) ، الظروف الفيزيقية لحجرة الدراسة من حيث الإضاءة والتهوية .

إن العوامل السابقة لها بلا شك مردوداتها إيجابا أو سلبا فى العملية التعليمية ، مع مراعاة أن المدرس الذى يملك التحكم فى الفصل ، يستطيع الاستفادة بدرجة كبيرة من المردودات الإيجابية لهذه العوامل .

وأيضا ، يستطيع المدرس المسيطر على مجريات الأمور داخل الفصل ، تغيير العوامل السلبية وتعديلها نحو الأفضل ، وبذا يتفادى العوائق الخطيرة والمحيطة التى قد تؤثر بشدة على بعض النشاطات التى تنفذ فى الفصل .

ويستطيع أن ينتقل المدرس بصحبة التلاميذ من فصل لآخر لإعطاء درس ما ، للانتفاع بشرائط التسجيل والأفلام والصور والشرائح ، وغيرها من الوسائل السمعية والمرئية التى توجد فى الفصل الثانى .

ثالثاً :

إن القيود التى تفرضها الميزانية ، قد تحول دون تنفيذ الخطط المثالية . وعليه ، عند التخطيط لبرامج جديدة ، يكون من المهم جدا الوقوف على حدود الإمكانات المادية المتاحة .

إن إعداد أفكار جيدة وجديدة ، دون إعداد الإمكانات المادية اللازمة لتحقيقها ، يعنى ببساطة فشل هذه الأفكار .

ومن ناحية أخرى ، يمكن للمخططين إقرار بعض الحلول للمشكلات المتضمنة فى البرامج الجديدة والتى تتطلب إمكانات مادية . كما ، يمكنهم تأجيل تنفيذ البرامج الجديدة بالكامل لحين تدبير الإمكانات اللازمة .

رابعاً :

إن مهمة مصمم المناهج أن يقدم مساعدات للمعلمين بخصوص الأمور التالية :

* كيف يستخدم المدرسون الكتب المقررة ، ويكيفونها طبقا للوقت المسموح به لتدريسها ؟
* هل من حق المعلمين عمل تكيفات ثقافية للكتب المقررة ؟
* ما الطرائق التى من خلالها تخدم الكتب المقررة أهداف الامتحانات ؟
* ما الأساليب التى عن طريقها يستطيع المعلمون الإسهام فى خدمة البيئة ؟

الأغراض المستقلة للمناهج والمقررات :

إن المسئولية الكاملة لسير العمل فى أية خطة تعليمية لا تتحقق فقط بوضع أهداف عريضة عامة ، ولكن تتحقق أيضا بوضع أغراض محددة ، سهلة المنال ، وذلك بالنسبة لتلك الأهداف المتشابكة مع المنهج . إن تنفيذ المهمة (خطة العمل) على نحو تقليدى من خلال وثائق مكتوبة ، يشير إلى احتياجنا إلى بعض التعريفات ، مثل : الدلائل ، الأهداف ، المخططات التمهيدية .

وبعامة ، يمكن أن نفرق بين المنهج ، والخطة على النحو التالى :

* يتضمن المنهج وصفا عريضا لغايات عامة ، وذلك بالإشارة إشارة إجمالية إلى الفلسفة الثقافية التربوية التى يتم تطبيقها من خلال الموضوعات التى يتضمنها المنهج . أيضا ، يتضمن المنهج التوجيه النظرى للمادة العلمية ولطرق تعليمها ، وذلك بالنسبة للموضوعات التى يتناولها المنهج أو يتطرق إليها .
* الخطة هى عرض أكثر تبسيطا وتوضيحا لعملية تدريس وتعلم العناصر التى تترجمها فلسفة المنهج ، وذلك من خلال سلسلة من الخطوات المنظمة المؤدية إلى أهداف يتم تحديدها بدقة لكل مستوى تعليمى .

فى ضوء ما تقدم ، يكون من الأفضل التنبؤ بالوظائف المستقلة لكل من المنهج والخطة . إن السبب المهم للتمييز بين المنهج والخطة ، هو التأكيد على أن المنهج هو الأساس لتطوير العديد من الخطط المحددة التى تعنى الجمهور المحلى ، والاحتياجات الخاصة ، والأهداف الوسيطة .

عناصر المنهج :

منذ أن اهتم المنهج التربوى بالأساس المنطقى العام لاستنباط القرارات السياسية ، ضم بين جنباته أيضا أهدافا ثقافية ، واجتماعية ، وتربوية ، ولغوية . فعلى سبيل المثال ، فإن الاتجاه التربوى ككل ، يمكن أن يركز على واحد من الآراء الرئيسية التالية :

أ - التوجيه السلوكى ، ويعتبر الجنس البشرى كائن حى إنسانى سلبى يستجيب للمثير البيئى الخارجى .

ب - التوجيه المعرفى المنطقى ، ويعتبر الجنس البشرى المصدر الأول لجميع السلوكيات .

ج - التوجيه الإنسانى ، ويهتم بنمو الفرد وتطوره .

وعلى الرغم من تأكيد أهمية العوامل المؤثرة فى كل اتجاه من الاتجاهات الثلاثة السابقة، فإن كل منها ينبع من فلسفة بعينها لتلائم جماعة ما ثقافيا .

وبعامة ، قد ينسجم أو يتوافق التوجيه التربوى مع واحدة أو أكثر من نظريات التعليم . فمثلا : نظرية محددات السلوك الإنسانى ، تقوم على فلسفة سيكولوجية تربوية ، تنسجم مع النظرية البنائية للمعرفة . أيضا تشير نظرية المثير والاستجابة فى التعليم ، إلى أن بعض الآراء النظرية الفعالة والمهمة ، التى يمكن أخذها فى الاعتبار عند تصميم المنهج ، كمثال على ذلك ،

عندما يعلن أحد المسئولين بأن العالم يعيش عصر الكمبيوتر ، لذا ينبغى إدخال الكمبيوتر فى مدارسنا ، فتسرع الجهات المسئولة إلى تحقيق ذلك ، دون دراسة علمية للوقوف على نفع وجدوى وإمكانية التنفيذ بالنسبة لذلك المطلب ، ولكنها تحقق ذلك فقط لتلبية رأى نظرى صادر من مسئول . عندما لا تؤخذ التأثيرات النظرية كأساس لبناء المنهج فى الاعتبار ، يصبح من الأفضل الأخذ بالتوجيه المنطقى المعرفى كأساس لبناء نظريات المعرفة ، حيث يظهر الاتجاه الشفرى العقلى للتعليم فى بناء المناهج . أما التوجيه الإنسانى ، فيقوم على أساس نظرية الاتصال .

وينبغى ألا يقتصر الأمر على ما تقدم ، إذ ينبغى مراعاة بعض الآراء الأخرى المعروفة فى التعليم ، ومنها على سبيل المثال ما يلى :

* **الطريقة الطبيعية** : وتربط بين وجهة النظرية الإدراكية المعرفية والتوجيه الذى يحث على الاتصال فى استعمال المعرفة . وهذه الطريقة بها الكثير من التشابه مع أوجه النظر المعاصرة الأخرى الأخرى التى تؤكد على أهمية السمع والفهم فى بداية التعلم . وهذه الطريقة لها سابقات مناظرات ، إذ كانت هناك طريقة طبيعية أخرى مناظرة فى القرن السادس عشر تؤكد على أهمية التعلم عن طريق استخدام وتوظيف جوانب المعرفة المختلفة أكثر من تحليل هذه الجوانب.

* **التعليم الإرشادى** : ويقوم على توجيه السلالات توجيها إنسانيا ، حيث يتم ربط وجهة نظر إنسانية مع وجهة نظر سياسية خاصة .

* **التعليم النشط** : ويقوم على تشجيع المتعلمين الراشدين على تحليل وتحدى القوى السلبية فى المجتمع . وفى هذه الطريقة ، يتم التركيز على الاشتراك النشط للطلاب فى نسق التعلم .

(١٤)

تصميم منهج يقوم على التوقعات المستقبلية

حذف المستقبل من المنهج التربوى :

إن الدراسات المستقبلية وتحليل الاتجاهات زادت من قدرتنا على الإعداد للمستقبل . وبصراحة ، لقد تم بالكامل فحص وتحليل بعض الأحداث - ذات الدلالة التى وقعت فى القرن العشرين - عن طريق بعض المخططين ، ولقد كان من أهم تلك الأحداث :

أزمة البترول الكبيرة التى سببتها منظمة الأوبك فى بدايات السبعينات ، وغزو العراق للكويت فى بدايات التسعينات ، والثورات المضادة للحكم الشيوعى فى غالبية بلدان أوروبا الشرقية وفى الاتحاد السوفيتى السابق فى الشهور الأخيرة من الثمانينات والتى استمرت فى بدايات التسعينيات .

حقيقة ، إن العمل فى تحليل التوقعات المستقبلية الممكنة مفيد بدرجة كبيرة ، إذ أنه يساعدنا على اكتشاف معدل وطبيعة الاختيارات المتوفرة لدينا ، كما أنه يجهزنا كى نستطيع أخذ أو صنع القرارات المناسبة المعقولة .

ولكن ، تصوراتنا الحالية عن المستقبل غامضة ومملوءة بالأوهام (الصور الخادعة) بسبب خوفنا من الإرهاب النووى ، والسيطرة الطاغية للهندسة الوراثية والتى يتحكم فيها عدد قليل من العلماء . والحقيقة الحرجة التى نواجهها الآن هى ذلك الشك العميق طويل المدى عن كينونة المستقبل ، ومع ذلك فنحن نواجهها لاتخاذ بعض القرارات التى تتصل بدراسة المستقبل .

وفى العادة ، لا يصمم المنهج كى يجهزنا لمقابلة المستقبل الذى غالبا ما يكون متغيرا كثيرا وبشكل ملحوظ عن الحاضر الملموس . وباستثناء وجهة النظر الخاصة بأهمية إعادة تنظيم المنهج ، فإن إعادة تنظيمه حاليا يعتمد على وجهات نظر عديدة تأخذ بالكاد فى اعتبارها التوقعات المستقبلية الممكنة .

وفى موجة الإصلاح التربوى التى شملت فترة الثمانينات - فى أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية - فإن المعرفة القائمة على الموضوعية ، والتى يمكن قياسها بالاختبارات المقننة ذات المعايير العالمية ، أصبحت تمثل الأسس الكامنة لصنع القرارات المتصلة بالمناهج . ويشير الواقع إلى أن المشرعين والمسئولين السياسيين هم الذين يصنعون القرارات المتصلة بالمناهج فى أوروبا وأمريكا ، وذلك بالرغم من الإدراك الضئيل لهؤلاء الناس بالنسبة للعديد من القضايا التربوية والموضوعات التعليمية .

ولقد اقتصر الاهتمام الرئيسى لهؤلاء المشرعين والمسئولين على علاج أوجه القصور التى ظهرت نتيجة تطبيق الاختبارات المقننة . لذا ، تمت موازنة المسئولية التربوية على أساس اختبارات الأداء . فعلى سبيل المثال ، بدأت الهيئة الحاكمة للتقويم المحلى للتقدم التربوى (NAEP) - فى سنة ١٩٨٨ - تحت رئاسة (تشستر فن Chester E.Finn) فى إنشاء

مجموعة من مستويات الأداء فى الأجزاء التى تم اختبارها، وهى تتضمن : العلوم والرياضيات والتاريخ . وما حدث ، لهو تأكيد على صيغة يمكن عن طريقها المحافظة على الوضع الراهن فى المنهج . فبدلا من مناقشة احتياجات المنهج المدرسى وتحديد الإشكال الصحيحة للتقويم ، يتم تطبيق المنهج وفقا لرؤية واضعى الامتحانات الذين يقرون الموضوعات التى يجب تدريسها لاجتياز امتحاناتهم .

والمستقبل كشكل مميز عن الحاضر ، لم ينل الاهتمام الجاد ، ولم يمثل - على أقل تقدير - بؤرة تصميم منهج المدرسة . وبصرف النظر عن انخفاض قدرات القوى التربوية العاملة فى غالبية دول العالم ، تقتصر الإصلاحات التى تتم فى المنهج على كيفية تحسين اختبارات الأداء للصغار فى الرياضيات أو القراءة أو العلوم على أساس أن تلك المواد يتم تدريسها بالفعل فى الوقت الحاضر .

وما يحدث بالنسبة للمنهج التربوى عندنا لا يختلف كثيراً عما يحدث فى العديد من بلدان العالم ، فنحن لم نختبر بعد كيفية إعداد التلاميذ الصغار فى مدارسنا للمشاركة كمواطنين ديمقراطيين فى اتخاذ القرارات المستقبلية التى لم يقابلها الجنس البشرى من قبل .

بمعنى ، لاتهتم مدارسنا فى وقتنا هذا بإكساب التلاميذ أو اكتسابهم المقومات الأساسية التى فى ضوئها يمكنهم التطلع إلى المستقبل ، والمشاركة أيضاً فى صنع القرارات الحيوية والضرورية المرتبطة بهذا المستقبل .

أيضاً ، لم تسع مدارسنا أن تعمل جاهدة من أجل تحليل التعلم كوظيفة لمستقبل مجهول، وبالتالى لم تكتشف بعد مدارسنا مصطلحات المنهج المهمة ، أو كيف يستطيع التعليم تقديم الإسهامات الضرورية من أجل إعادة السيطرة على المقرر الدراسى الذى يتضمن التكنولوجيا بين بعض جوانبه . كذلك ، لم ترجع مدارسنا إلى دراسات التوقعات المستقبلية وإلى نتائج الاتجاهات فى اختيار محتوى المنهج ، وبالتالى فشلت مدارسنا فى تحقيق أى شكل جاد من أشكال التوقعات المستقبلية عن طريق المنهج التربوى .

القصور الثقافى للأطفال :

ينبغى أن نفكر فى أطفالنا دائماً على أساس أنهم أمل المستقبل . هذه حقيقة ينبغى الاعتراف بها وعدم المجادلة فى مدى صحتها أو جدواها ، إذ أن العقود التاريخية القادمة تنتهى إليهم وإلى قيادتهم . بمعنى : إن أطفال اليوم هم قادة المستقبل .

ولكن ، بسبب نظامنا التعليمى الحالى وبسبب مناهجنا المعمول بها فى مدارسنا ، ينبغى أن نعترف بشجاعة أن أطفالنا يعانون من بعض القصور الثقافى الذى يعود بالدرجة الأولى إلى التخلف فى التطور المعرفى الذى لايزال موجوداً فى المراحل التعليمية المختلفة .

وبعامة ، تقتصر خبرات أطفالنا على الخبرات المباشرة التى يكتسبوها من عالمهم الخاص، ومن الساعات التى يقضونها يومياً فى مشاهدة برامج التلفاز .

إن غالبية التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم ليس لديهم فهم مبدئى واضح للتوقعات

المستقبلية ، كذا ليس لديهم رؤية محددة عما سيقدمه المستقبل لهم . لذا ، فإنهم لايستطيعون تقرير ما يحتاجون إليه في دراستهم بالمدرسة ، وذلك بالنسبة للموضوعات الدراسية التى تسهم فى إعدادهم وتجهيزهم لمقابلة المستقبل القريب .

وفى دراسة استكشافية تمت فى الولايات المتحدة على ٥٨ تلميذاً من تلاميذ التعليم قبل الجامعى ، وتتراوح أعمارهم مابين ثلاثة عشرة عاماً وخمسة عشرة عاماً ، ظهر أن رؤية التلاميذ للتوقعات المستقبلية لاتتعدى كثيراً مايعرفونه عن الحاضر .

وكنماذج لاستجابات التلاميذ التى قدموها بالنسبة للتوقعات المستقبلية ، نذكر الآتى :

* يجب أن تستمر أجهزة الكمبيوتر فى مساعدتنا اقتصادياً وطبياً ، وأتمنى أن أرى نهاية كل من التلوث والفقر فى المستقبل .
* عندما تعاملت مع القوى العاملة ، صدقت أن المدن سوف يزداد ازدحامها فى القريب العاجل بسبب الزيادة السكانية ، وصدقت أيضاً أن الحياة فى المستقبل سوف تفسد مادياً وأخلاقياً .
* أعتقد أن المستقبل سيكون مثل الحاضر أيضاً ، فالبرغم من أن السيارات قد تسير بسرعة أكبر وقد يكون لدينا أجهزة كمبيوتر أكثر مما نمتلكه الآن ، فإن الحياة ستكون واحدة ولن تتغير . وعلى أية حال ، قد تتلوث الأرض أكثر مما هى عليه الآن على الرغم من أننا نحاول مقابلة التلوث الحالى . وأيضاً ، أعتقد أن التلوث سيكون أسوأ وأفظع فى المستقبل ، لأنه ونحن نحاول تثبيت التلوث الحالى قد نسبب دماراً كبيراً للبيئة .
* أعتقد أننا سوف نسخر من أنفسنا إذا اعتقدنا أن كافة الأشياء سوف تتغير بمعدل كبير فى المستقبل عما هى عليه الآن ، وإن كنت أخمن بأن التكنولوجيا سوف تتقدم بمعدل أكبر فجأة عن المتعارف علية حالياً ، وبالتالى سيصبح التلوث فظيعاً . وفى عمرى هذا ، لاأشعر أن هناك مايمكننى عمله لتغيير أى جانب أو مظهر من مظاهر الحياة التى تحدث من حولنا ، ولكن عندما أستطيع أن أفعل شيئاً سأفعله دون تردد.

وجدير بالذكر أن بعض التلاميذ قد عبر كل منهم بطريقته الخاصة عن فكرة واحدة ، مفادها أنه لن يكون هناك تغيير يذكر فى شتى مناحى الحياة فى المستقبل ، وإن كانت المحاولات سوف تبذل لجعل السيارات تطير فوق سطح الأرض ، وليكون هناك أجهزة كمبيوتر متقدمة أكثر، وذلك يسهم بدوره فى حدوث التلوث وزيادته نحو الأسوأ .

أيضاً ، من النتائج المهمة التى أظهرتها الدراسة أن عدد من التلاميذ قد عبروا عن شعورهم بأنهم لايريدون بالفعل تغييراً كبيراً فى شتى مناحى الحياة من حولهم ، فيما عدا التقليل من نسبة التلوث والفقر والأمراض الاجتماعية الأخرى .

كذلك ، كانت سذاجة التلاميذ عميقة فيما يختص بالتوقعات المستقبلية ، إذا لم يذكر أى واحد منهم أى شئ عن الهندسة الوراثية أو ازدهار الاقتصاد أو الثورة المستمرة فى وسائل الاتصال .

وتمثلت أهم توصيات التلاميذ التى قدموها فى الآتى :

* أن المدارس بوضعها الحالى جيدة باستثناء أنه يجب أن تكون أكثر نظافة وأن يزداد عدد أجهزة الكمبيوتر بها ، كما يجب أن تكون الفصول أكثر إثارة .
* يجب زيادة وعى المدارس بالتلاميذ الذين يلتحقون بها ، حتى لايكون ذلك بمثابة الخلل الأساسى فى التعليم العام المجانى .
* ينبغى التركيز على أساليب اكتساب الأخلاق الجيدة وعلى المواقف العملية والحياتية التى يتم فيها توظيف هذه الأخلاق ، وبذا يأتى التعلم فى المرتبة الثانية بعد الأخلاق.
* يجب التأكيد على العلوم واللغة الإنجليزية والرياضيات ، وكذا التأكيد على النظام والسلوك .
* ينبغى تدريس العالم الحقيقى بعلاقاته المتداخلة والمتشابكة التى تؤثر وتتأثر بالنظام التعليمى ، وبذا لاتقتصر الدراسة على الماضى فقط ، بل يجب دراسة الحاضر والمستقبل معاً .

نحو تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية

Toward Future - Relevent Curriculum Design

.النموذج المنطقى لتصميم المنهج :

The Rational Ideal Of Curriculum Design

يقتضى وضع النموذج المنطقى لتصميم المنهج الذى يقوم على أساس التوقعات المستقبلية، الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية :

- ما الشكل الذى يكون عليه تصميم المنهج إذا اعتمد على فكرة إعداد الصغار لمستقبل سريع التغير ؟
- ماأوجه الخلاف بين المنهج الحالى والمنهج الذى يتم تصميمه على أساس التوقعات المستقبلية ، وذلك بالنسبة للمواد الدراسية التى يتضمنها كل منهما ؟
- ما الشكل الذى يمكن أن تكون عليه توقعاتنا عند تصميم المنهج الذى يقوم على التوقعات المستقبلية ؟

ويجدر الإشارة إلى أن المنهج المتطور ، لو نظرنا إليه كمشروع يحكمه المنطق ، يكون من الممكن الإجابة عن الأسئلة السابقة بطريقة سريعة وواضحة . وهنا ، يجب أن نضع مقدماتنا عن طبيعة المعرفة المهمة ، وعن كيفية أن يسهم التعليم فى فهمنا للحياة الجيدة .

وبعامة ، يمثل التعامل مع المستقبل المجهول من خلال المنهج التربوى مسألة تربوية مهمة وحرجة فى الوقت نفسه ، إذ أن ذلك يتطلب اختيار المواد الدراسية بطريقة توزان بين ما تتطلبه

احتياجات الحاضر وما ينبغى مراعاته فى ظل الظروف المستقبلية .

إن تصميم النموذج المنطقى للمنهج فى ضوء التوقعات المستقبلية يتطلب تغيير شكل المواد الدراسية عما هى عليه الآن ، إذ يجب إعادة تنظيمها وترتيبها بالشكل الذى يجعل عملية التعليم سهلة وجذابة . أيضا ، يجب أن تقوم المواد الدراسية على أساس القضايا المعاصرة ، وعلى أساس قطاع عرضى من العلوم تحقيقا لمبدأ التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة.

ويمكن الزعم بأن تحديد طبيعة المادة الدراسية يمثل بالفعل مفتاح تصميم المنهج . وهنا يجدر التنويه إلى أنه بالرغم من أن الحركة التى استهدفت إصلاح المنهج فى الستينيات قد أثارت مناقشات جيدة حول تركيب وتصميم المواد الدراسية كما ينبغى أن تكون عليه ، فإن حركة إصلاح المنهج التى تمت فى الثمانينات قد تجاهلت المواد الدراسية من حيث كينونتها وطبيعتها ، وأكدت فقط على أداء التلاميذ فى الاختبارات المقننة . وبالتالى ، فإننا نلاحظ فى النموذج المنطقى لتصميم وتطوير المنهج وفقا لحركة الإصلاح فى الثمانينات أن التقويم النهائى لتعلم التلميذ ، يرتبط بطريقة مباشرة بأهداف التعليم فى الفصل الدراسى ، الذى يمثل بدوره الأهداف والأغراض العامة للتعليم .

واقعية تصميم المنهج : The Realities of Curriculum Design

يوجد اتفاق بين التربويين وغير التربويين على الأهداف التربوية العامة والعريضة ، ولكن سرعان ما ينتهى هذا الاتفاق بالنسبة للأهداف التربوية المحددة والدقيقة ، وسوف نجد أن لكل فريق - سواء أكان من بين التربويين أنفسهم أم من بين غير التربويين - حججه وأسانيده المنطقية، كذا يكون لكل فريق وجهة نظره الفلسفية التى يرتكن عليها .

فعلى سبيل المثال : يسعى التقليديون وراء المنهج القائم على تعلم المحتوى اللانهائى المرتبط بأسئلة عن كل الأزمنة : الماضى والحاضر والمستقبل ، بينما يتيح التقدميون الفرص لدراسة مشكلات المستقبل التى تهم الشباب . وهكذا ، يفضل التقليديون الأشكال المغلقة للمواد الدراسية ، بينما يفضل التقدميون النماذج المفتوحة .

وعند هذه النقطة ، يجب أن نكرر أن عمل المنهج بمثابة عمل منطقى فقط ، وذلك يؤكد ضرورة تضافر الجهود من أجل تحقيق الصدق الحقيقى لأنشطتنا التربوية ، إذ أننا نحتاج لمعرفة وتحديد الهدف من وراء ما نفعله . ولكن الإنجازات المقصودة والمطلوب أن يحققها المنهج ترتبط فى أغلب الأحيان باهتمامات اجتماعية وسياسية واقتصادية ، وذلك يجعل المراجعات المنظمة لعمل المنهج بصورة متكررة ، عملية صعبة التنفيذ وغير واقعية .

فى ضوء ما تقدم ، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة ، أن تصميم المنهج بحيث يراعى فيه الاهتمامات غير الأكاديمية البحتة يكون أمر غير واقعى ، إذ يصعب تضمين جنبات المنهج الاهتمامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بطريقة دقيقة ، وإذا حدث ذلك ، فيكون بطريقة فجة ومفتعلة .

الجمود الثقافى ومقاومة إصلاح المنهج :

Cultural Inertia and The Resistance To Curriculum Reform

يبدأ التعليم فى مدارسنا بالمرحلة الابتدائية ، وأحيانا يبدأ التعليم بالنسبة لبعض الأطفال قبل المرحلة الابتدائية (مرحلة الحضانة) . لذا ، تصبح طبيعة وتصميم المنهج التقليدى جزء لا يتجزأ من تكويننا وكينونتنا خلال مراحلنا المبكرة لتطورنا الثقافى . ويسهم المنهج الذى نحمله فى عقولنا فى القصور والجمود الثقافى اللذين يكونا السبب المباشر وراء ضياع الكثير من الجهود المبذولة من أجل تحقيق إصلاح المنهج .

والحقيقة ، لا يرغب غالبيتنا فى تغيير مفاهيمهم المنهجية فقط ، ولكنهم أيضا يفتقدون الموضوعية الضرورية واللازمة للقيام بذلك التغيير .

ومن جهة أخرى ، إذا كان هناك من يدعى أو يزعم بأن القصور أو الجمود الثقافى يسهم فى استقرار المجتمع استقراراً طويل المدى ، بحيث يظهر وكأنه سمة موجودة وسائدة بين جميع المجموعات الموجودة فى المجتمع ، فإن ذلك القصور أو الجمود يكون بمثابة عقبة كؤود أمام تصميم منهج تربوى أكثر فعالية .

وجدير بالذكر أنه بالرغم من الجهود العظيمة التى بذلت من أجل تحقيق الإصلاح التربوى، وذلك فى العديد من الدول ، فإن حركات الإصلاح التربوى فشلت تقريبا فى تحقيق الهدف الأسمى للعملية التعليمية ، ألا وهو : "جعل المتعلم يفكر بطريقة أفضل" . لذا ، لا نغالى البتة إذا قلنا أن الجهود التى سعت لتصميم منهج تربوى أكثر فعالية ، لم تحقق أغراضها بدرجة كبيرة بالنسبة للهدف الحيوى الخاص بإكساب المتعلم الطرق والأساليب الدقيقة للتفكير القائم على الموضوعية والعقلانية .

وإذا دققنا النظر فى المواد الدراسية الأساسية التى تمثل محاور الارتكاز التى يقوم على أساسها أى منهج تربوى ، وهى : اللغة القومية واللغة الأجنبية والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات ، لوجدنا أن هذه المواد يتم تقديمها فى صورة مقررات دراسية ، يكون كل مقرر منها فى أغلب الأحيان بمعزل عن بقية المقررات .

بمعنى ، يتم تقديم المواد السابقة فى صورة غير أكاديمية وبغرض الإعداد الوظيفى فقط . أيضا ، حتى داخل متغيرات (بارامترات) المواد الخمسة السابقة ، فإن إعادة تكوين المفاهيم عن المنهج تقابل بمقاومة شديدة وتمنى بالفشل الجوهرى . ولعل تجربة تدريس الرياضيات الحديثة بالمرحلة الثانوية فى سبعينات القرن العشرين ، تشهد على الاضطراب الذى تفشى بين أولياء الأمور والمعلمين بسبب هذه التجربة ، فاضطر المسئولون عن التعليم إلى إلغاء هذه التجربة ، واستبدالها بأخرى بدأت من المرحلة الابتدائية ، حيث تم مزج المفاهيم القديمة والحديثة فى الرياضيات بطريقة مسطحة .

عملية صنع المنهج النموذجي :

The Practicality of Idealistic Curriculum Making

إن عملية تغيير المنهج ظاهرة يجب ألا نتجاهلها أو نغض طرف النظر عنها ، لأننا لو فعلنا ذلك لسوف تكون النتيجة الحتمية لذلك أن يتسم المنهج بالجمود وعدم المرونة . إن عملية صنع المنهج النموذجي تتطلب أن يتضمن محتوى المنهج الأفكار المنهجية : النظرية والعملية التي تشكل وجهات نظرنا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، والتي تؤكد على المفاهيم المنطقية الجيدة الممكنة التي تسهم بدورها في جعل أفكارنا عميقة ودقيقة . أيضا ، يجب أن تسهم الأفكار المنهجية التي ينبغي أن يتضمنها محتوى المنهج النموذجي في تحسين توقعاتنا وتصرفاتنا نحو المستقبل .

تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية : النموذج الأول .

A Future Relevant Curriculum Design : Model (1)

يقوم هذا النموذج على أساس أن المعرفة متجددة بصفة مستمرة ، لذا ينبغي مراعاة ذلك عند عملية بناء المنهج أو تصميمه من جديد .

أيضا ، يراعى هذا النموذج الأسس التربوية التالية :

* يجب أن تكون اهتمامات الطفل بمثابة الحافز الأول التي تدور حولها عملية تعلمه .
* إن الأفراد بطبيعتهم اجتماعيين ، لذا يكون لدى لمتعلمين الرغبة القوية للإنتماء للمجتمع الذى يعيشون فيه ليكونوا جزءا لا يتجزأ منه .
* إن الانغماس المبكر للمتعلمين في عمليات حل المشكلات التي يموج بها المجتمع يسهم في البقاء المستمر للشكل الديمقراطي ، سواء أكان ذلك على مستوى إدارة المدرسة أم على مستوى الهيئة أو السلطة الحاكمة في المجتمع .
* يحتاج المتعلمين إلى الدعم المستمر والمتواصل ليستطيعوا التعامل بفاعلية مع المستقبل المجهول .

وفي هذا النموذج ، يتم إعادة تنظيم المنهج على أساس الفكرة النموذجية للتوقعات المستقبلية التي يجب أن يتم تزويد المنهج بها .

بمعنى : ينبغي أن تواكب التوقعات المستقبلية التي يتضمنها المنهج فكرة التقدم ، باعتبار أن بناء المستقبل يجب أن يكون الوظيفة الأساسية لكل جيل جديد . وتحتاج السيطرة على المستقبل ، أن يكون من حقوق ومسئوليات وقدرات المتعلمين تحديد أدوار القيادة وتوزيعها عليهم ، بينما يتحمل المعلمون مسئولية الإرشاد والاستشارة .

ولما كان هذا النموذج يقوم على أساس أن التعلم يجب أن يتوافق مع المستقبل المجهول ، لذا فإن الجوهر الرئيس للمواد الدراسية في تصميم المنهج ، ينبغي أن ينظم حول العمليات والمهارات المرتبطة بزيادة فهم المتعلمين لظروف المستقبل ، كذا رفع مستوى قدراتهم على التعامل بكفاءة وذكاء مع تلك الظروف . ولكن المستقبل غالبا يكون ضمنيا وليس صريحا ، متوقعا

وليس ملموسا ، مجهولا وليس معلوما ، كما أن إدراك المستقبل يتطلب عمليات عقلية تجرد الواقع والحاضر الملموسين لتحاول استقراء واستشراف بعض جوانب المستقبل المجهول أو تعمل على محاولة كشف بعض أسراراه ، لذا فإن بناء منهج على أساس التوقعات المستقبلية كما يقدمه هذا النموذج يجعل . من الصعب ، بل من المستحيل ، قياس مخرجات العملية التعليمية. وعليه ، ينبغى ألا ننظر إلى المنهج التربوى كمنظومة لها مدخلاتها ومخرجاتها بعين الأعتبار ، إذ أن دراسة النظم تعطى فى أغلب الأحيان أساسا ضعيفا بالنسبة لتطوير الجوانب المعرفية والمهارات الدراسية التى تحتويها مواد المنهج الدراسية بما يتوافق مع الظروف المستقبلية غير المعروفة .

وبالرغم مما تقدم ، قد يدعم تصميم المنهج كمنظومة دراسة القضايا المستقبلية المستشرفة، ويكون شأنها فى ذلك شأن الجهود المبذولة لغمس المتعلمين فى أنشطة ممارسة صنع القرار ، وإن كانت تلك القضايا المستقبلية يتم دراستها بدون صعوبة وربكة .

وجدير بالذكر ، أن دراسة النظم تتطلب من الفرد أن يتعلم التركيبات والعمليات الفريدة لكل نظام . فمثلا ، دراسة مادة الكيمياء أو الاقتصاد أو علم النفس كمنظومة تحتاج إلى معرفة مجموعة من المفاهيم المرتبطة بها ، وإلى مجموعة من التعميمات والعمليات ذات العلاقة المباشرة بمنهج النظم ، وبغير ذلك لن يتم تدريس أى مادة كمنظومة .

أيضا ، قد تتضمن القضايا والعمليات التى تستفيد من معرفة أو تطبيق منهج النظم تعديلات إضافية للمنهج القائم على النظام ، وذلك إذا أردنا لهذا المنهج أن يتعرض لقضية إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل . وهذا صحيح حتى بالنسبة للعلوم الإنسانية . ففى دراسة التاريخ - على سبيل المثال - قد يجد مدرس التاريخ أنه يجهل الأحداث المعاصرة المهمة ، لأن منهج التاريخ مصمم لتغطية التسلسل التاريخى لأحداث قديمة ولت وفات زمانها ، دون أى اهتمام بالأحداث المعاصرة أو المستقبلية على أساس أنها لا تقع فى زمرة الأحداث التى ينبغى أن يهتم بها علم التاريخ . ففى كتب التاريخ ، يتم عرض الأحداث القديمة وتأريخها والبحث فى الأسباب التى أدت إليها ، وذلك دون محاولة استقراء أحداث التاريخ لمعرفة أسباب الأحداث الجارية والمعاصرة ، وأيضا دون محاولة الربط بين الأحداث الغائرة وبين الأحداث الممكن أو المتوقع حدوثها فى المستقبل . ولكن ، إذا أردنا تعديل كتابة مناهج التاريخ لتتضمن الأحداث الجارية أو لتتنبأ بالأحداث المستقبلية ، فذلك يتطلب عمل تعديلات إضافية للمنهج ، مع مراعاة تحديد التركيبات والعمليات التى يتطلبها عمل التعديلات الإضافية بدقة وحرص شديدين .

ويجدر بنا لصنع المنهج النموذجى أن نطرح السؤال المهم التالى :

ما ألوان المعرفة الأكثر أهمية التى ينبغى أن يتضمنها المنهج لتسهم فى مقابلة المستقبل المقبل والمفروض علينا بكل ظروفه وتوجهاته ؟!

تتمثل الإجابة عن السؤال السابق فى ستة مجالات ، وهى :

١ - الاتصال وتداول المعلومات

Communication and Information Handling .

٢ - الجهود . Uncertainties

٣ - تطور القيم . Values Development

٤ - المواطنة الديمقراطية . Democratic Citizenship

٥ - الاستقصاءات . Inquiries

٦ - المستقبليات . Futures

وقبل مناقشة المجالات الستة السابقة ، ننوه إلى أننا سوف نعامل المجالات الستة بصفة مبدئية عند دراستها على أساس أن كل مجال منها بمعزل عن بقية المجالات . كما أن الخطوة الأولى لدراسة كل مجال من تلك المجالات ، يقوم على أساس تحديد المعرفة الأساسية والمهارات المرتبطة بهذا المجال ، وذلك كما يوضحه الحديث التالى :

١ - الاتصال وتداول المعلومات :

حيث يتم تطوير عمليات معرفة الكمبيوتر وتقنيات التصوير والفيديو ، كذا تطوير مهارات القراءة والكتابة .

وبعامة ، يحتاج الناس - بما فيهم المتعلمين - السيطرة على مهارات الاتصال وتداول المعلومات لفهم أساليب الإنتاج وممارسة السيطرة عليها ، ولاستخدام ونشر المعلومات ، وبخاصة تلك التى ترتبط بالانفجار المعرفى والتغير التكنولوجى المستمرين ، اللذين باتا سمة أساسية من سمات عالمنا المعاصر .

وبالنسبة لتطوير عمليات معرفة الكمبيوتر وتقنيات التصوير والفيديو ، نقول إن القضية ليست هى مجرد السيطرة على مهارات تشغيل واستخدام أجهزة الاتصال الحديثة ، ولكن القضية هى كيف يتم نقل المعلومات خلال هذه الأجهزة . أيضا ، يوجد للقضية بعد أخطر يتمثل فى الأساليب المتبعة لنقل المعلومات عن طريق الأجهزة الحديثة بهدف السيطرة على آراء المشاهدين ورغباتهم أيضا .

ومن هنا ، ينبغى أن يعمل المنهج على محو أمية الكمبيوتر والفيديو عند المتعلمين ، حتى لا يقعوا فريسة سهلة للبرامج التى تبثها وسائل الاتصال الحديثة .

بمعنى : أن يسهم المنهج فى إكساب المتعلمين ردود الفعل الموضوعية والعقلانية لكل ما يسمعوه أو يشاهدوه ، فلا ينبهرون بأى شئ حتى وإن تم عرضه بطريقة جذابة ومشوقة ، وإنما يحللون ويدرسون ويعملون العقل فى كل الأمور التى يتعاملون معها ، وبذا يضمنون دقة وسلامة اختياراتهم ، وصحة وموضوعية آرائهم .

٢ - المجهول :

حيث يتم متابعة مفهوم التغير ، كذا دراسة العوامل التى تؤدى إلى التغيير والظواهر المرتبطة به .

بمعنى : تكون الدراسة المدرسية للمجهول بمثابة العنصر الأساسى لإكساب المتعلمين نوازع التصميم والإدارة ، كذا إكسابهم حرية الاختيار . فالمجهول له أنواع كثيرة ترتبط ارتباطا

مباشرا بحقيقة التغيير ، لذا ينبغى تنظيم خبرات المنهج بحيث تغطى مدى واسع من صور المجهول ، مثل : صراع الأجيال ، وضغط الخبرات ، والقصور الثقافى ، والتمرد الزائد عن الحد المألوف ، والقوى الموجهة لإحداث التغيير ، وصدمة التغيير إذا تحقق .

ولما كانت القضايا ، مهما كانت كينونتها ، لن تكون أبداً على إطلاقها أو علاتها ، لذا فإن التغيير غير المعلوم - حتى وإن تحقق - يكون نسبيا فى ذاته ، وفى مدى تقبل الناس له ، ولهذا ينبغى فى التعليم قبل الجامعى تدريس نظرية أينشتين العامة للنسبية على أساس أنها تضمن لنا فهم المتعلمين لنسبية الأمور مهما كانت ذاتيتها من جهة ، وإدراكهم أهمية اختيار موضوعات بعينها لدراستها على أساس أهميتها المعاصرة وارتباطها بالمستقبل من جهة أخرى.

٣ - تطور القيم :

إذا كان المجهول يتيح لنا فهم نسبية الأمور ، وكذا إدراك حقيقة التغير والتغيير اللذين قد يسفر عنهما المستقبل ، فإن دراسة المجهول المتوقع يرتبط ارتباطا وثيقا بتطور القيم ، لأنه كما قلنا أن المستقبل قد يحمل لنا مظاهر وظواهر جديدة فى حياتنا ، ولابد من مقابلتها بقيم جديدة حتى لا يحدث الصدام بين القديم والجديد.

بمعنى : قد يفرض علينا المستقبل وفقا لمستحدثاته بعض السلوكيات والآداءات والإجراءات الحديثة والجديدة ، وتتطلب مقابلة هذه الأمور تعديل بعض العادات المألوفة وبعض القيم السائدة ، طالما أن هذا التعديل لن يتعارض بحدة أو شدة مع الأعراف والشرائع السائدة ، وطالما أن هذا التعديل لن يقف الضد من القوانين التى تحمى حقوق الإنسان .

والحقيقة أن عدم تطوير القيم بما يتناسب مع التغيير المتوقع حدوثه أو الذى يحدث بالفعل، يعنى ببساطة جمود الفكر وعدم قدرته على مسايرة كل جديد ومعاصر ، وقد يفجر ذلك قضية الصدام القيمى الذى يجر الإنسان والمجتمع معا إلى دهاليز الظلام إذا انتصر القديم على الجديد.

بمعنى : إذا انهزمت الأفكار المعاصرة أمام الأفكار الأصولية القديمة التى أثبت الواقع الفعلى عدم جدواها أو نفعها ، أو التى أوضحت الدراسات العلمية فشلها فى مسايرة العصر ، فذلك يعنى رده إلى الخلف ، وتقوقع حول الذات ، والإصرار على التخلف الحضارى ، والتمسك بأهداب بالية تقود المجتمع إلى الانهزامية والخراب .

تأسيسا على ما تقدم ، ينبغى أن يركز المنهج على القيم الجادة والمتطورة التى تتوافق مع ظروف الحاضر وتسهم فى قبول مستحدثات المستقبل ، وذلك بدلا من النقل التقليدى للقيم المهترئه أو المتخلفة من جيل لما يليه من الأجيال .

إن التركيز على القيم الجادة والمتطورة سيجعل الطلاب ينغمسون فى محاولة فهم واكتساب المعلومات النشيطة ذات العلاقة المباشرة بالقيم الخاصة التى يؤمنون بها كأفراد .

أيضا ، فإن الاهتمام بممارسة الطلاب للقيم الجادة والمتطورة يجعلهم كمواطنين يؤمنون بالديمقراطية كمنهج حياتى ، كما يكسبهم القدرة على اكتساب العمليات التحليلة والأساليب

النقدية التى تتجه بهم نحو الموضوعية ورفض الأمور الغيبية التى تقوم على أساس غير عقلانى، وبذا يستطيعون إعادة تقييم الظروف القديمة والجديدة على السواء .

من المنطلق السابق ، ينبغى أن يدور المنهج حول بعض المحاور التى تحاول الإجابة عن بعض الأسئلة المهمة المرتبطة بالقيم ، وذلك مثل :

* لماذا ينبغى أن يكون لدينا بعض القيم بعينها ؟
* هل تكون الأفضلية للقيم التى تقوم على أساس فردى أم على أساس جمعى ؟
* هل كل القيم نسبية الثقافة أو أن بعضها مطلقة أو حرة الثقافة ؟
* كيف ننمى القيم الجديدة ؟
* وهل ينبغى أن تكون القيم الجديدة مطلقة أو نسبية ؟
* وكيف تسهم القيم الجديدة فى إكساب المتعلمين مقومات حياة جديدة ؟

إن الإجابة المباشرة على الأسئلة السابقة ينبغى أن تكون الشغل الشاغل لدراسات الطلاب الأولية فى هذا المجال . وفى المراحل الدراسية المتقدمة ، ينبغى أن تتجاوز جهود الطلاب مجرد الإجابة عن الأسئلة السابقة ، بل يجب أن يتعدى الأمر ذلك ليتضمن عملهم القيام بالتحليلات المنطقية ، وتقييم الإجابات الخاصة التى قدموها فى المراحل السابقة عن الأسئلة آنفة الذكر .

والخطوة التالية لممارسات المتعلمين هى عملهم الإبداعى لانتاج الوسائل التعليمية المتنوعة ، بشرط ألا يقتصر تحقيق هذا العمل الإبداعى على الخيال فقط ، وبحيث يرتبط بالإجابة عن الأسئلة السابقة أو عن بعضها على أقل تقدير .

وينبغى أن تتعامل الأعمال الأبداعية التى يقوم المتعلمون بأدائها وتنفيذها بأساليب التقويم النقدى الحاسم التى ينبغى أن تتواصل مع الحكم المنطقى للمتعلمين .

وجدير بالذكر أنه فى المراحل المتقدمة من تطور دراسات القيم ، ينغمس التلاميذ بنشاط فى تكوين نظامهم الشخصى الخاص بالقيم التى يؤمنون بها ، وأيضا يهتمون بدرجة كبيرة بالقيم العامة التى ينبغى أن تسود المجتمع ، وبخاصة تلك القيم التى ترتبط وتأخذ فى الاعتبار المفاهيم الأساسية للديمقراطية .

٤ - المواطنة الصالحة :

ينبغى أن تتضمن المواطنة الصالحة دراسات أساسية لها علاقة مباشرة وصريحة بتطور النظام الديمقراطى على مر العصور وفى شتى الدول . ومن الأفضل مقارنة النظام الديمقراطى السائد مع الديمقراطيات الأخرى وأشكال الحكم الأخرى فى بعض الدول .

وينبغى أن يركز المنهج على أصول ومقترحات المواطنة الصالحة . وبالطبع ، يتطلب تحقيق ذلك التأكيد على أهمية وضرورة تطوير مهارات صنع القرار لارتباطها الوثيق بالمواطنة الديمقراطية .

ويمكن أن تتسم مهارات المواطنة الديمقراطية بصفة النبالة بدرجة كبيرة على أساس أنها تسهم فى تحقيق الانغماس الكامل والمشاركة النشيطة للمواطنين فى حكم أنفسهم بأنفسهم .

ولكن المواطنة الديمقراطية تتضمن عملية اتخاذ القرار المناسب لمواجهة المشكلات وسط القيم المتعارضة أو المتداخلة ، وذلك يجعل عملية اتخاذ القرار صعبة ومعقدة .

إن عملية صنع القرار المرتبطة بالمواطنة الديمقراطية ، لا تعتمد على وضع الحلول السهلة والبسيطة للمشكلات ، نظرا لتشابك القيم المرتبطة بتلك المشكلات ، كما قلنا من قبل ، ولأنها تعمل على وضع الخطط المتوازنة لتحقيق الأهداف : قصيرة المدى وطويلة المدى على السواء ، وذلك فى ظل النظام السياسى الواقعى القائم .

وخلاصة القول ، إن التعليم الموجه من أجل تحقيق المواطنة الديمقراطية - مهما كانت حدته - مفيد فى إنجاز وتنفيذ بعض ألوان العمل الاجتماعى ، حيث يجد المتعلمون الفرص السانحة والمواتية للانغماس النشيط ، وللعمل التعاونى أو التطوعى ، وللتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم ووجهات نظرهم ، وللإبداع والابتكار وتقديم الحلول الجديدة للمشكلات القائمة ، وللتطلع إلى المستقبل دون خوف ورهبة ، ولوضع الحلول المثلى والممكنة من الآن للقضايا المتوقعة التى قد تظهر فى المستقبل .

٥ - الاستقصاءات :

وتتضمن دراسة طرق وأساليب البحث المتنوعة التى تتراوح ما بين الاستفسار العلمى التقليدى وبين البعد أو النمط الإنسانى للسؤال .

وينبغى التنويه إلى أن النظرية العالمية التى تسعى وراء المعلوماتية وتقوم على أساس التطور المعرفى ، تدعم الدراسة المقارنة لنظم الاستقصاءات المختلفة ، وتؤدى إلى الوقوف على التركيبات المتنوعة لشتى أنواع المعرفة .

وتزود الاستقصاءات المتعلمين بالفرص المناسبة لممارسة النظم المتنوعة للدراسة ، بالدرجة التى تمكن هؤلاء المتعلمين وتساعدهم على متابعة أكثر ودراسة أعمق ، مقارنة بتأثير الدروس الاختيارية المألوفة .

٦ - المستقبليات :

تقوم المستقبليات بدور محور التفكير بالنسبة للمجالات الخمسة التى سبق ذكرها ، وهى: (١) الاتصال وتداول المعلومات . (٢) المجهول . (٣) تطوير القيم . (٤) المواطنة الديمقراطية . (٥) الاستقصاءات ، حيث تتم متابعة الدراسة المرتبطة بمفاهيم الخبرة مع التحليلات الإحصائية المرتبطة بالتنبؤ بالمستقبل .

وبمعنى آخر ، تنتفع المستقبليات بالعمليات التى يتم تدريسها ، وبالاتجاهات والمهارات التى يتم إكسابها للمتعلمين ، إذ أن ذلك يسهم فى تطوير التوقعات المستقبلية .

وتشتق أدوات البحث المرتبطة بتحليل الاتجاهات والتنبؤ من الاستقصاءات ، ومن

التحليلات المتواصلة فى مجال تطوير القيم ، ومن نفاذ البصيرة فى إطار طبيعة الديمقراطية المشتقة من الدراسات التى تتم فى مجال المواطنة الديمقراطية . ولسوف تسهم الأمور السابقة فى الحكم على نوعية الأشياء التى قد تتوفر فى المستقبل ، وكذا فى الحكم على الأشياء غير المعلومة والمجهولة المأمول أن يتم تحقيقها فى المستقبل ، وذلك سوف يسهم بدوره فى تنمية قدرات المتعلمين على تخيل الإمكانات المتعددة .

وفى ضوء الاحتياجات المستقبلية ، سوف يزود الاتصال وتداول المعلومات وتبادلها المتعلمين بالمهارات التعبيرية التى يحتاجون إليها فى تنمية النصوص المسرحية ، وذلك عن طريق استخدام التقنيات المتقدمة ، مثل : كاميرات الفيديو والكمبيوتر ، أو عن طريق النصوص المكتوبة ، أو عن طريق تركيبة تجمع بين كاميرات الفيديو والكمبيوتر والنصوص المكتوبة .

وللنصوص المسرحية (السيناريوهات) أنواع عديدة ، تتراوح بين التصورات الخطية القائمة على البيانات الكمية ، وبين التصورات الأكثر خيالاً للحياة النموذجية ، مع مراعاة أنه فى سنوات المتعلم (الطفل) المبكرة يجب أن تبنى السيناريوهات على خبرات حية مباشرة ، وأيضا مراعاة أن هذه السيناريوهات قابلة للتحسين أو التغيير فى ضوء متطلبات الطفل وظروفه واحتياجاته .

وجدير بالذكر ، أنه توجد العديد من أسئلة التصميم المهمة التى ينبغى القيام بحلها . فعلى سبيل المثال ، ينبغى الإجابة عن الأسئلة التى تدور حول اختيار المحتوى المحدد للمنهج وحول تسلسل موضوعاته ، والتى تدور حول طبيعة تداول المعلومات التى تربط بفاعلية بين المهارات الأساسية وبين المفاهيم وذلك من خلال الدراسات المتكاملة والأكثر تقدما ، والتى تدور أيضا حول درجة انفتاح المنهج المرغوب فيها ليتسم بالعصرنة ، والتى تدور كذلك حول أساليب التقويم النهائى (الإجمالى) المستخدم .

وينبغى التنويه إلى أهمية اختيار نوع ومحتوى كل مادة ، بحيث يرتبطا بالقدرات الفعلية للصغار التى تساعدهم على التعامل مع المستقبل المجهول ، وبحيث يسهما كذلك فى تطوير قدرات الأطفال نحو الأفضل .

وينبغى مراعاة مبادئ التسلسل عند اختيار محتوى المنهج . فعلى سبيل المثال ، يجب أن يرتبط المحتوى أولا بخبرات التلاميذ الأولية وقدراتهم ، وبعد ذلك يمتد المحتوى ليشتمل على خبرات أكثر عمومية وعالمية . ومن الأمور المهمة جدا أن ينتقل التسلسل من المكونات المخططة بدقة والتى ترتبط بمهارات بعينها أو بفهم المفاهيم ، إلى المكونات التى تدور حول القضايا المعقدة الصعبة التى تتضمن كل المهارات والقدرات الخاصة بحل المشكلات .

ونلاحظ مما تقدم ، أن التأكيد على المستقبل المجهول بحيث ينغمس الطالب المتفاعل فى ممارسة الأنشطة ، وفقا لما جاء بالقرار الخاص بتصميم المنهج يعنى أن نتائج بعينها للمنهج لا تتحقق ، كما أنه لا يمكن معرفتها معرفة تامة . لذا ، يحتاج تصميم المنهج آنف الذكر إلى تعديله ليكون متفتحا وشاملا بحيث يتضمن النتائج (المخرجات) التى تكون من صنع المتعلم نفسه .

النموذج رقم (١)

	الاتصال وتبادل المعلومات	المجهول	تطور القيم	المواطنة الديمقراطية	الاستقصاءات	المستقبليات
الدراسات الأساسية						
الدراسات الانتقالية						
الدراسات المتكاملة						

وهذا الانفتاح والشمول للمخرجات غير المعروفة كينونتها أو طبيعتها ، لهو ضرورى وله أهمية خاصة فى كيفية تقويم المنهج ، إذ من غير المنطقى تشجيع المتعلمين على التعامل مع المجهول أثناء تقييمهم له ، على أساس إجاباتهم الصحيحة على بعض الاختبارات المقننة (اختبار الاختيار من متعدد ، اختبار المزاوجة ، . . . .) .

ولكى يكون التقويم أكثر ملاءمة للتصميم السابق ، يتطلب ذلك الأخذ بأسلوب التقويم الذى عن طريقه يستطيع كل طالب أن ينمى مجموعة من أفضل أعماله تحت إشراف مجموعة من المعلمين الأكفاء ، وبذا يستطيع الطالب مقابلة صعوبة أو تعقيد الدراسات التى يدرسها بسهولة ويسر .

وجدير بالذكر ، أن جدولة الفصول فى ظل هذا النموذج ، بحيث تستمر تساير استخدام الكتب المدرسية لمدة خمس سنوات على الأقل ، وبحيث يواصل المعلمون إلقاء الدروس والمحاضرات التى عن طريقها يؤكدون على صحة عشرات الآلاف من الحقائق بتفصيلاتها الدقيقة، فسوف يحدث بلا شك بعض التغييرات الضئيلة . ولكن القضية ، ينبغى ألا تقتصر على مجرد ذلك التغيير الضئيل والضعيف الذى تحدثه المتغيرات السابقة (جدولة الفصول ، واستخدام الكتب ، وإلقاء الدروس) ، وإنما القضية أعمق من ذلك بكثير ، إذ يتطلب التغيير الحقيقى أكثر من تصميم منهجى جديد .

تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية : النموذج رقم (٢)

A Future Relevant Curriculum Design : Model (2)

يقوم النموذج السابق فى البداية على أساس مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة لتمثل نقطة البداية بالنسبة للأطفال . وفى مراحل تالية ، يتجاوز الأمر حدود المواد الدراسية المنفصلة

ليصل إلى محاولة تحقيق أهداف واسعة للتعلم ترتبط بدراسة المستقبل المجهول من أجل مجموعة اجتماعية كبيرة .

وعليه ، فإن الاحتياجات الاجتماعية فى النموذج السابق ، يتم إدراكها بنفس أهمية الاحتياجات الشخصية .

ولكن ، وجهة النظر الوجودية ترى أن تطور الفهم الشخصى والمشاعر الداخلية ضرورية وأكثر أهمية من أية عملية تعلم أخرى قد تحدث . والأهم أن نجد معنى لحياة الشخص ، بحيث يكون على صلة بذاته ، لأن روح الفرد هى التى تخلق النظام فى العالم .

وبداخل السياق السابق : هل يوجد تصميم منهجى موجه نحو دراسة التوقعات المستقبلية، وموجه أيضا نحو تعليم المدرسة العامة كما نعرفها الآن ؟

إذا أدركنا أن تركيبة المنهج فى حد ذاتها تكون غير إرشادية ، فيجب علينا تقديم الإرشادات المناسبة للمتعلمين، والانفتاح على احتياجات كل منهم المتطورة . أيضا ، يجب الاعتماد على الخبرات الشخصية للمتعلمين ، وعلى نتائج الملاحظة لكل منهم ، إذ تلعب الحالة المزاجية والشعور والمفاهيم المنطقية لكل متعلم دوراً مهما فى عملية تعليمة وتعلمه .

غالباً يبدأ التصميم الوجودى للمنهج بالفرد ، وبتحقيق الذاتية ، وبالتناسق بين الذات والعالم من حولها . ويجب أن يكون للمعرفة المهمة دورها فى فهم غموض الإنسان وفى الكشف عن أسراراه .

ولما كانت الحاجة لفهم الأشياء تتطلب التعامل والاتصال المباشر مع هذه الأشياء ، لذا يتفق الوجوديون على أن الوعى والتواجد مع الآخرين هو جزء مهم ينبغى تحقيقه وتوافره فى الإنسان من جهة ، ولفهم هذا الإنسان لذاته وللآخرين من جهة أخرى . ويتفق كل من " **كيير كيجارد** Kier Kegaard" و " **جاسبيرس** Jaspers " على أن الاتصال العميق يرتبط بفهم الوجود الإنسانى .

وفى ضوء أن الاتصال يرتبط ارتباطا وثيقا باستكشاف الذات والعالم معاً ، نحاول بناء إطار للمنهج يدعم استعداد المتعلم لاكتشاف المستقبل ، ويسهم فى إعداده للقيام بهذه المهمة . ولقد تم الاسترشاد بفكرة " **هيديجر** Heidegger" ومفادها : أن الفرد هو وحده صانع ذاته بإقامته وامتلاكه المشروعات المستقبلية . وأن هناك وحدة كامنة بين الماضى والحاضر والمستقبل .

وعليه ، عند تحديد إطار المنهج ، ينبغى مراعاة الأمور التالية :

* النظر للمتعلم على أنه مستكشف مستقل للعالم .
* يمتلئ الوجود الإنسانى بالقوى الموجهة والاتجاهات الجديدة .
* التغيير ظاهرة أساسية للحياة .
* يتضمن الوجود الإنسانى حافزا ثابتا نحو أهداف غير محددة لم يتم تحقيقها بعد .
* يحفز المنهج المتعلمين على تحقيق حسى لذواتهم ، ويسهم فى مساعدتهم على صنع مستقبلهم .

* تطور عمليات التفكير المتنوعة والتعبير عن الذات باتت أدوات مهمة لتحقيق المعنى فى زمن زاد فيه التغيير والتعقيد .

* إيجاد البيئة الملائمة للفرد ، بحيث يكون قادرا على تعزيز المحادثة فى عالم تتحكم فيه الإلكترونيات بدرجة متزايدة ، قد يتحقق فى المدرسة . وفى هذه الحالة ، يتم تدعيم اكتساب المتعلم لمدى واسع من القدرات الاتصالية والتعبيرية .

ويجدر التنويه إلى أن الفرد القادر على اكتساب خبرات العالم بدرجة كبيرة ومتزايدة يضمن الفهم والسيطرة على الأنظمة الرمزية ، سواء أكانت بسيطة مثل نظام الإشارة الدولى أو العالمى ، أم كانت معقدة مثل نظام Mandelbort Fractals ونظام الهندسة الديناميكية .

وعند تعليم المواد الثلاثة السابقة ، ينبغى مراعاة الآتى :

- تقدم للمتعلمين فى مجموعات صغيرة نسبيا .
- مراعاة أن يكون الزمن المخصص للدراسة أقل من زمن السنة الدراسية التقليدية .
- تتوفر المجموعات التعليمية على أساس ضمان استمرارها .
- يستطيع المتعلمون الانتقال من وإلى دراسات محددة حسب رغباتهم .
- يتضمن ترتيب المجموعات التعليمية التسلسل المقرون برغبات المتعلمين .

وفيما يلى أمثلة لمحتوى الموضوعات التى يمكن مواصلة دراستها فى كل من المواد الثلاثة السابقة :

*** الرموز :**

- الرياضيات : الجبر ، علم حساب المثلثات ، الإحصاء ، . . . .
- لغات الكمبيوتر : البيزيك ، الفورتين ، الكوبال ، . . . .
- التأليف الموسيقى .
- المنطق الرمزى .
- نظريات المجموعات ونظرية المعلومات .

*** التعبير :**

- الرسم التعبيرى ، والرسم البيانى ، والنحت ، . . . .
- العزف على الأدوات الموسيقية .
- الغناء الجماعى ، والمشاركة فى الحفلات الموسيقية وغيرها .
- التصوير السينمائى ، والتسجيل بالفيديو ، والتسجيلات السمعية .
- كتابة : المقالات والشعر والقصص القصيرة والخطابات .

★ الاتصال :

- الكتابة والقراءة (كمهارات يجب اكتسابها فى اللغة العربية) .
- قراءة وفهم الأدب .
- استخدام الاستعارات والتحليل النقدى .
- الطرق غير اللفظية للاتصال .
- التلفاز كوسيلة اتصال .
- اللغات الأجنبية .

وسوف تنعكس آثار الموضوعات السابقة إيجابا فى أعمال المتعلمين ، بحيث ينغمسون بنشاط فى ممارسة أساليب التعلم الأولية ، كما أنها تشجعهم على الابتكارات والتعبير عن الذات.

بالإضافة إلى المواد السابقة ، وبعد أن يصبح الطلاب قادرين على تحمل وفهم وممارسة المناقشات المعقدة والمجردة ، لا بد من إضافة علم الأخلاق وتاريخ المستقبل ، ليصبحا جزءاً أساسياً من الحوار والتفاعل الصفى بين المعلم والمتعلم .

وبالنسبة للوجوديين ، فإن الإسهام فى الزمن الدولى العالمى الذى يظل فيه الماضى ثابتا بينما ينظر للمستقبل كمشروع يقود الوعى الإنسانى ، يتطلب تحقيق حدث موثوق فيه ، حيث يبقى هذا الحدث معرفاً بصورة خاصة . فلكل ثقافة ولكل فرد يجب إكمال الصورة الأخلاقية باستقلالية . والهدف من دراسة علم الأخلاق يمتد فى الطريق بصورة أكثر إيجابية وأعمق إنسانيا، بشرط أن يكون له علاقة مباشرة وصريحة ووثيقة بالمستقبل .

ويقدم تاريخ المستقبل للمتعلمين نصوصا (سيناريوهات) مستقبلية مختصرة ، قد يختار المتعلمون من بينها العديد لمواصلة دراسته بعمق كمجموعة أحداث للماضى والحاضر والمستقبل معا .

وفيما يلى قائمة بالنصوص المختصرة التى يمكن الاستطراد فى دراستها بعمق :

١ - التكتلات الاقتصادية العالمية ، وتأثيرها على الاقتصاد القومى .

٢ - تخزين الفضلات النووية فى الفضاء الخارجى .

٣ - قدرة العلماء على مساعدة الإنسان لإكمال أعضاؤه الخاصة .

٤ - بدلا من أن يصبح العالم أكثر حرارة كما كان محسوبا من قبل ، بسبب تأثير الصوبات ، فإن العالم سوف يصبح أكثر برودة ، وذلك سوف يؤثر على المحاصيل بشدة .

٥ - هجرة القوى العاملة من الموظفين للعمل خارج بلادهم .

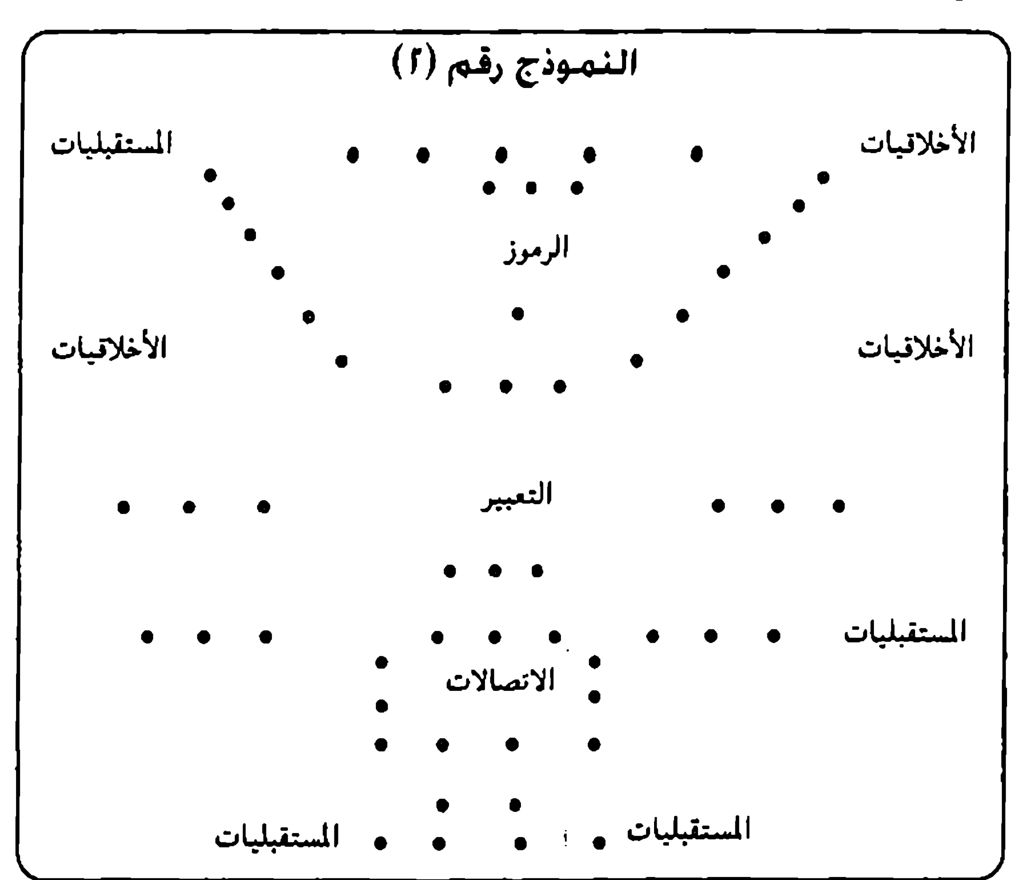
٦ - سوف يتغير فهمنا للعالم الذى نعيش فيه تغيبرا جذريا ، وذلك بسبب إسهامات

الديناميات غير الخطية فى تطور علم الكون .

ويمكن للمتعلمين اختيار أحد النصوص السابقة ، وتطويره وفقا للتوقعات المستقبلية ، وذلك فى ضوء أحداث الماضى والحاضر المتضمنة فى ذلك النص .

ولسوف يستطيع المتعلم استخدام أنماط التعبير المختلفة ، مثل : التسجيل بالفيديو وتسجيل الكاسيت . . . الخ ، لاستكشاف مدى عمق النصوص التى اختارها .وقد يستخدم المتعلم بعض مهارات الاتصال ، إذا كان النص قد وصل إلى صورته النهائية ، بحيث يتطلب هذا المدى الذى تم تحقيقه أو الوصول إليه ، مشاركة الآخرين .

أيضا ، إذا أراد المتعلم متابعة ومواصلة العمل فى النص الذى اختاره ، فذلك يتطلب منه بذل مجهودا أكبر وتفكيرا أعمق . وإذا كان ذلك النص يرتبط بالناحية الأخلاقية ، فينبغى أن يوجه المتعلم جل اهتمامه للإجابة عن السؤال : هل الدراسة التى يقوم بها تسهم فى وجود إنسانى أفضل ؟



تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية : النموذج رقم (٣)

A Future Relevant Curriculum Design : Model (3)

بالرغم من أن التربويين الأساسيين الذين يؤمنون بأن التعليم ينبغى أن يوجه جل اهتمامه نحو تعليم المواد والمقررات الأساسية التى تسهم فى نماء ، وتطوير النماء العقلى والذهنى للمتعلمين، فإنه يمكن إقناعهم بأن التعليم يجب أن يعد المتعلمين عقليا لمقابلة ثورات المستقبل

المتوقعة فى مجالات العلم وفى ميادين التكنولوجيا ، بدلا من الجهل بها .

وعلى أية حال ، من الصعب جدا أن يتقبل الأساسيون تصميم منهج بعينه ، دون أن يتضمن هذا التصميم ما يعتقدون به من مجالات أكاديمية أساسية مهمة للدراسة ، وهى :

* اللغة القومية ، بما تتضمنه من القواعد والتعبير وتاريخ الأدب .

* التاريخ والرياضيات والعلوم .

* اللغات الأجنبية .

أيضا ، من الممكن أن يقبل الأساسيون فى تصميم المنهج ، التوقعات المستقبلية كمادة تقوم على المشكلات والقضايا التى يمكن حدوثها فيما بعد ، أو الموضوعات غير المألوفة فى النظام التعليمى بوضعه الحالى .

وبعامة ، يستجيب منهج الأساسيات The Essentialist Curriculum لاحتياجات المتعلمين العقلية إذا كانت ذات فائدة طويلة المدى لهم .

بمعنى : لا يستجيب منهج الأساسيات للاحتياجات الحالية للمتعلمين فقط ، بل يهتم أيضا بكل ما له قيمة وفائدة فى حياتهم المستقبلية .

وفى منهج الأساسيات ، تنشأ الاستجابة للاحتياجات المستقبلية من خلال مراجعة النظم الحالية المتضمنة فى المنهج بوضعه القائم وكما هو عليه ، أى بمراجعة المواد العلمية المتضمنة فى المنهج فى ظل كل مجال أكاديمى للدراسة . ولتوضيح ما تقدم ، نقول :

فى ظل القانون العام للعلوم - على سبيل المثال - يتم تعليم علم البيولوجى و علم الكيمياء وعلم الفيزياء . وفى تقويم علاقة هذه المواد بتطور المستقبل ، حل علم الوراثة محل الدراسة الشاملة لعلم البيولوجى ، على أساس أن هذا النظام أكثر صلاحية .

ولقد أعطى هذا التعديل بالفعل تطورات غير عادية فى هذا المجال منذ سنة ١٩٨٠ ، ومن المتوقع أن تستمر هذه التطورات الفعالة والمؤثرة فى بدايات القرن الحادى والعشرين .

أيضاً ، فى الرياضيات ، قد يحل علم الإحصاء محل علم حساب المثلثات ، لأن علم الإحصاء يمكن أن يستخدم فى المجالات العديدة التى أبرزها الجهد الإنسانى ، والتى أظهرتها المحاولات العقلية الذكية والجادة ، بينما يحافظ علم المثلثات على أهميته من خلال البارامترات المحددة التى يتضمنها فقط .

وحتى وقتنا هذا ، يقع التعامل مع المجهول خارج حدود ونطاق النظام الذى يدور حوله أو ينبثق منه منهج الأساسيات . ولكن ، إذا تمت إضافة علم الكون - وهو العلم الذى يمكن أن يفتح لنا طريقا جديدا لنظرتنا إلى العالم من حولنا - لدراسات العلوم فى منهج الأساسيات ، يمكن بذلك تحقيق التعامل مع المجهول من خلال دراسة منهج الأساسيات .

وجدير بالذكر أن دراسة التغير الأجتماعى فى ظل الجهل وعدم المعرفة بأمور المستقبل المرتبطة بظروفنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، لا يمكن نعتها أو وصفها بأنها دراسة

نظمة يمكن تحديد أصولها وقواعدها ، ولا يمكن كذلك مقارنتها بالدراسات ذات الأسس الراسخة الثابتة .

ولكن ، يمكن أن تندرج دراسة التغير الاجتماعى تحت مظلة منهج الأساسيات ، بشرط لا ننظر إلى هذا التغير على أنه الامتداد الطبيعى للنظم الاجتماعية الحديثة المعاصرة .

وبعامة .. تمثل المجالات الأكاديمية الأساسية التى يتضمنها منهج الأساسيات إحدى لإضافات والامتدادات التى يزيد تعلمها من القدرات العقلية للمتعلمين ، مع مراعاة أن تعقيد لمستقبل والجهل به ، لا يتم تجاهلهما تماما فى منهج الأساسيات ، وإنما يتم التعامل معهما من خلال المتغيرات (البارامترات) الأساسية التى يتضمنها منهج الأساسيات ، وبذا ترتبط السيطرة على المستقبل المجهول بالضرورة اللازمة لتطور العقل الإنسانى ، وذلك ما يوضحه الرسم لتخطيطى التالى للنموذج رقم (٣) .

النموذج رقم (٣)

مجال الدراسة	الأنظمة الحديثة	المراجعات
الرياضيات	الهندسة ، الجبر ، علم حساب المثلثات ، التفاضل والتكامل ، وغيرها .	إضافة علم الإحصاء (يمكن أن يحل محل علم حساب المثلثات).
العلوم	علم البيولوچى ، وعلم الكيمياء ، وعلم الفيزياء ، وغيرها .	إضافة علم الوراثة (يمكن أن يحل محل علم البيولوچى) .
التاريخ	التاريخ القومى والإقليمي والتاريخ العالمى .	إدماج وجهات النظر التاريخية والأزمات والثورات بحيث تتسم بالشمول .
اللغة القومية	النحو والقراءة والأدب وكتابة التعبير وغيرها .	إضافة النصوص المستقبلية المتطورة .
علم الاقتصاد	قوانين تطور تاريخ الاقتصاد	إدماج مهارات التنبؤ وتحليل الإتجاهات .

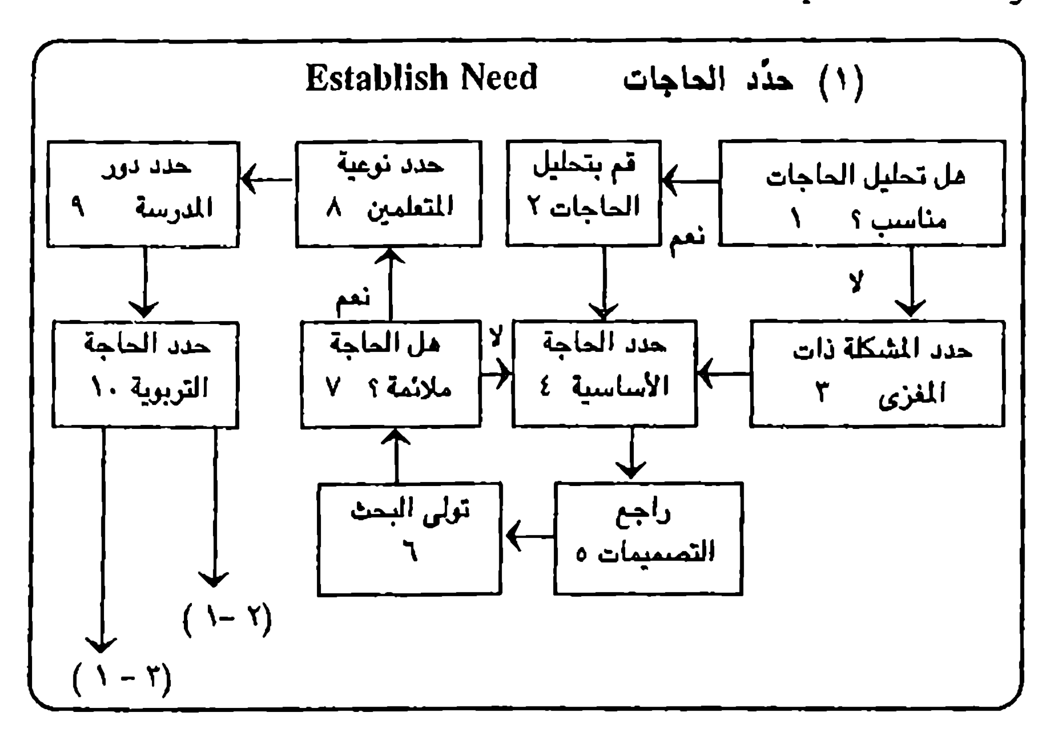
ويجدر التنويه إلى أنه فى ضوء التصميمات الثلاثة السابقة ، تحدد التصميمات المنهجية الممكنة بمدى احتياجاتنا وتخيلاتنا وإرادتنا الثقافية ، إذ أن ذلك يجعلنا نأخذ فى الاعتبار الاختيارات الجديدة . وفى الحديث السابق ، نظرنا إلى المنهج الحالى المعمول به فى المدارس من منظور إمكانية مراجعته بواقعية ؛ لكى يستجيب لظروف المستقبل بدرجة كافية .

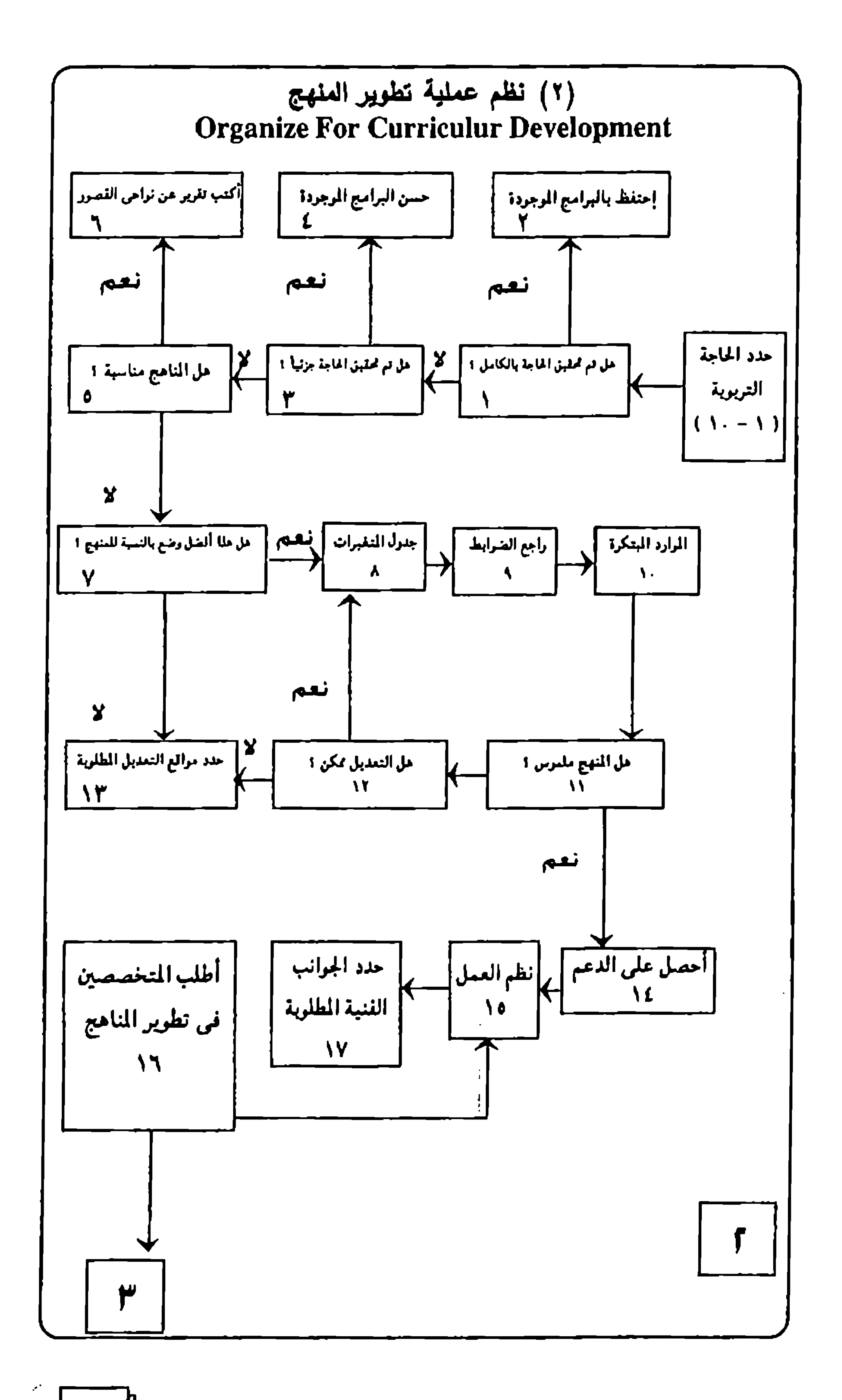
تصور إجرائى لتصميم المنهج التربوى :

يقدم (دافيد برات David Pratt) تصورا إجرائيًا لتصميم المنهج التربوى ، يقوم على أساس تحقيق المرتكزات التالية :

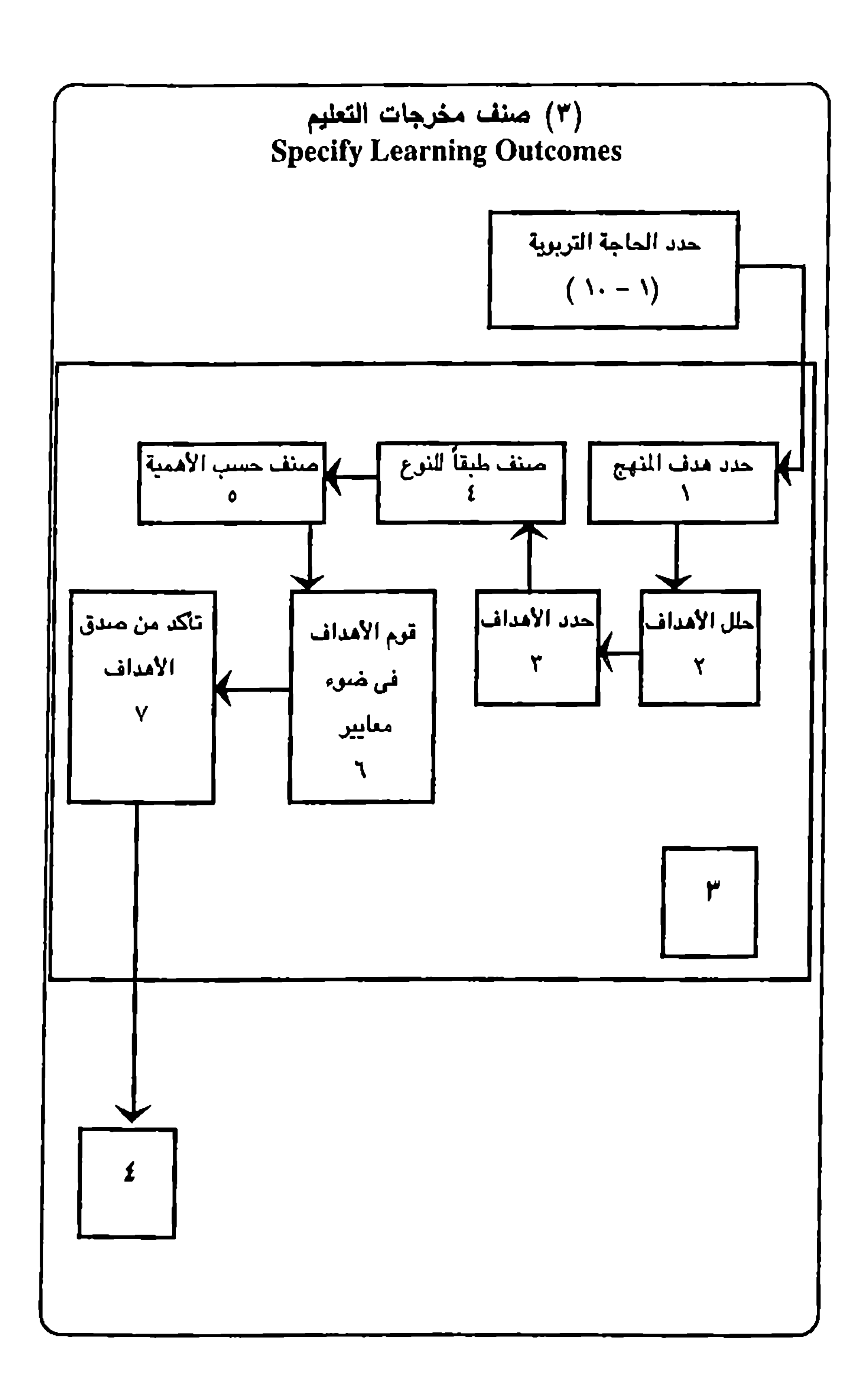
١ - تحديد الحاجات .
٢ - تنظيم عملية التطوير .
٣ - تصنيف مخرجات التعلم .
٤ - تصميم التقويم .
٥ - تحديد سمات المدخلات .
٦ - اختيار الاستراتيجيات التعليمية .
٧ - التخطيط لمواجهة اختلاف الاستعدادات .
٨ - تحديد الأسس المنطقية للخطة .
٩ - تقييم المنهج .
١٠ - تجريب المنهج .
١١ - تطبيق البرنامج .

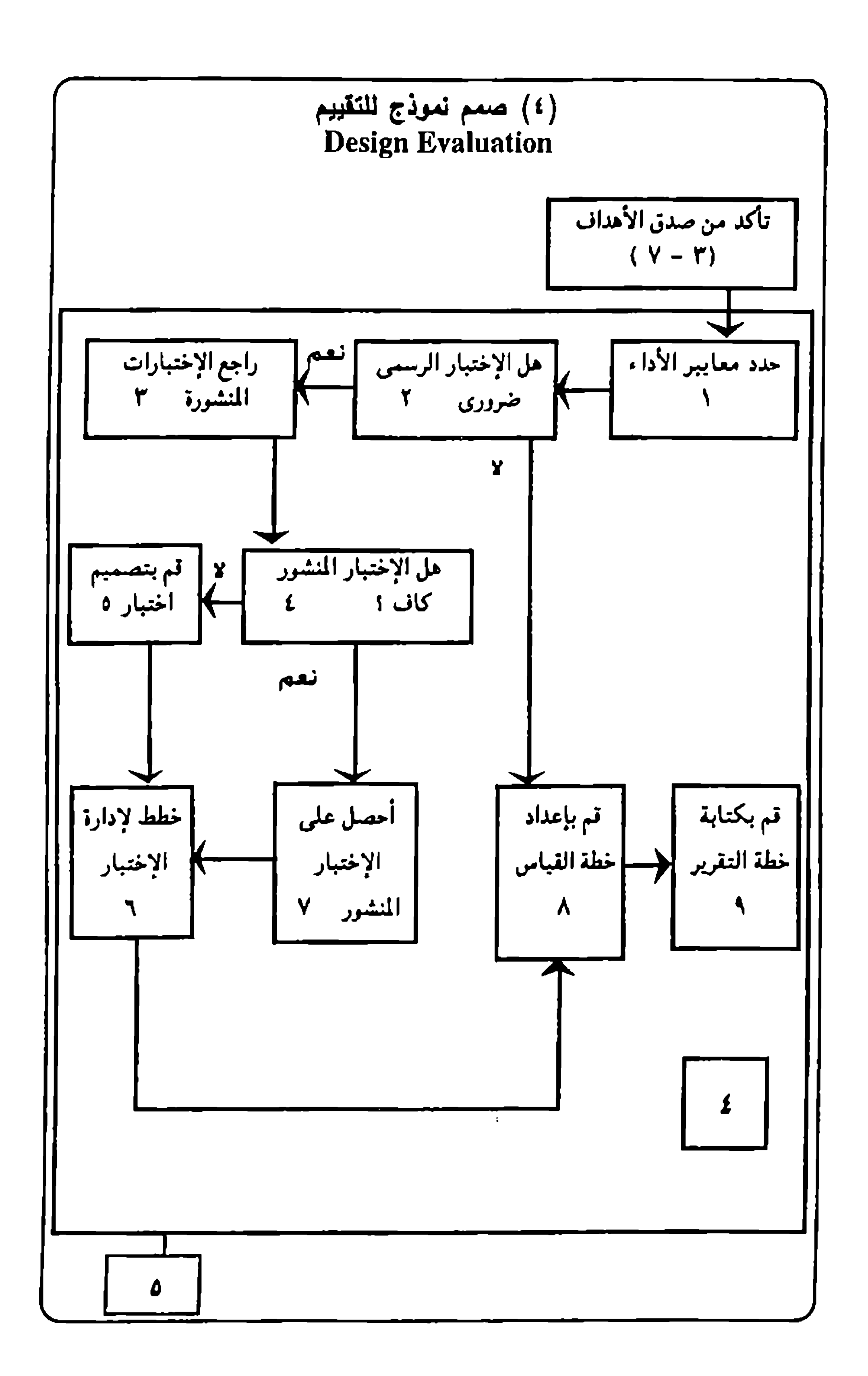
وتقوم فكرة هذا التصور الإجرائى على أساس التداخل والتسلسل المتتالى ، وذلك ما توضحه الأشكال التالية :

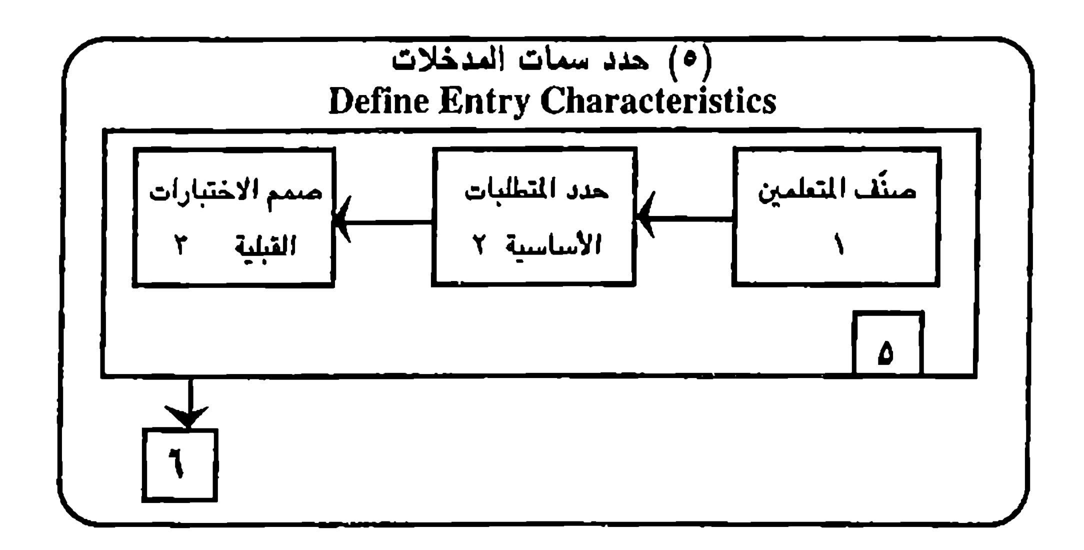


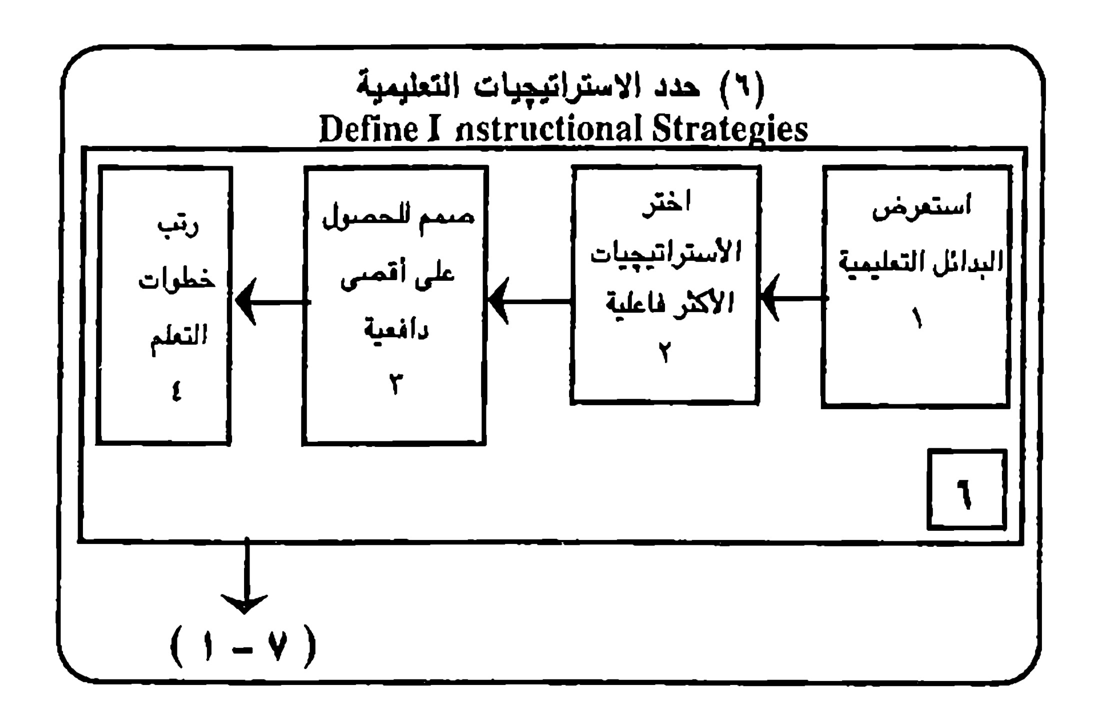


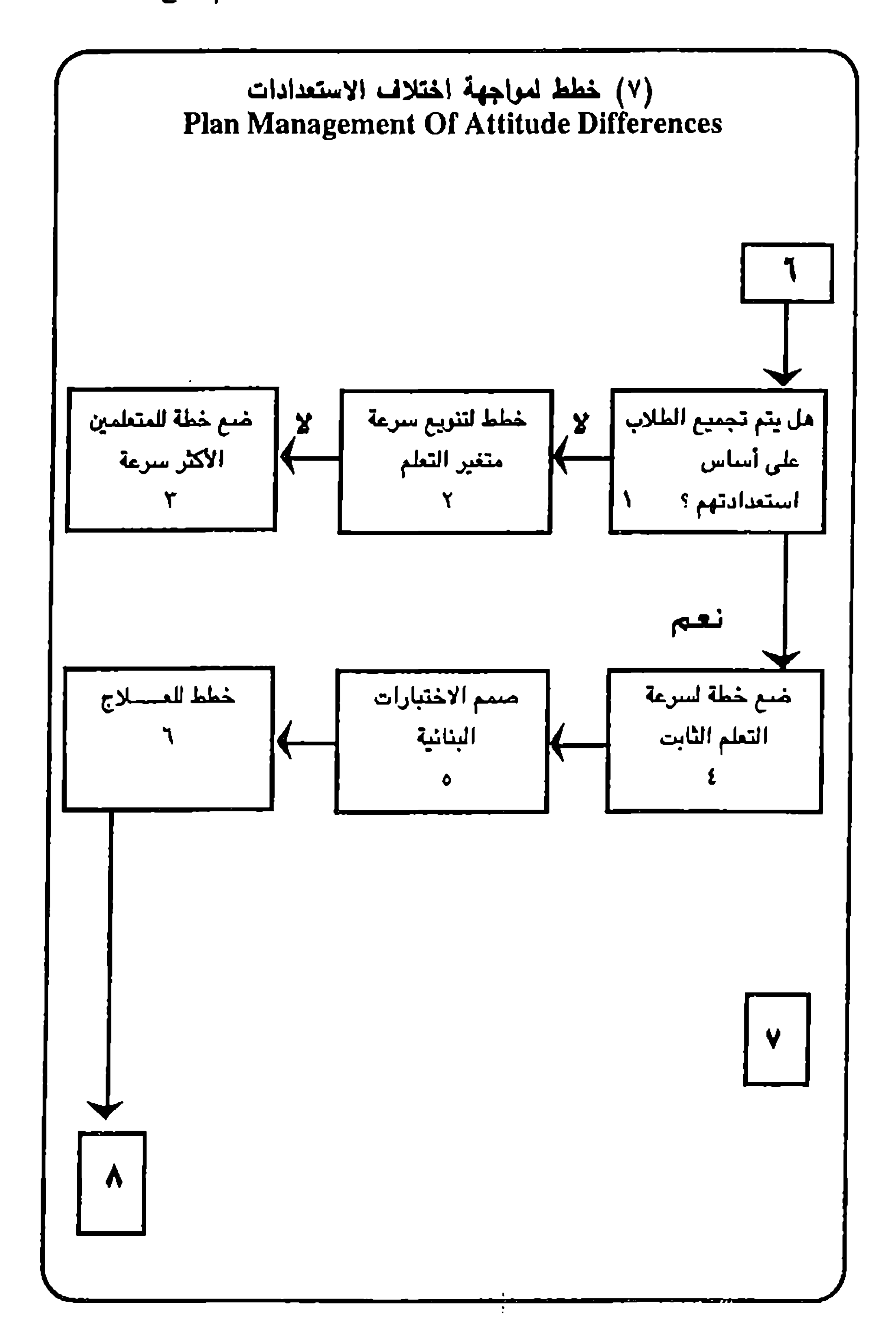
(٢) نظم عملية تطوير المنهج
Organize For Curriculur Development
أكتب تقرير عن نواحى القصور ٦
حسن البرامج الموجودة ٤
إحتفظ بالبرامج الموجودة ٢
نعم
نعم
نعم
حدد الحاجة التربوية (١ - ١٠)
هل تم تحقيق الحاجة بالكامل ؟ ١
لا
هل تم تحقيق الحاجة جزئيا ؟ ٣
لا
هل المناهج مناسبة ؟ ٥
لا
هل هذا أفضل وضع بالنسبة للمنهج ؟ ٧
نعم
جدول التغيرات ٨
راجع الضوابط ٩
الموارد المبتكرة ١٠
نعم
لا
حدد مواقع التعديل المطلوبة ١٣
لا
هل التعديل ممكن ؟ ١٢
هل المنهج ملموس ؟ ١١
نعم
أحصل على الدعم ١٤
نظم العمل ١٥
حدد الجوانب الفنية المطلوبة ١٧
أطلب المتخصصين فى تطوير المناهج ١٦
٣
٢

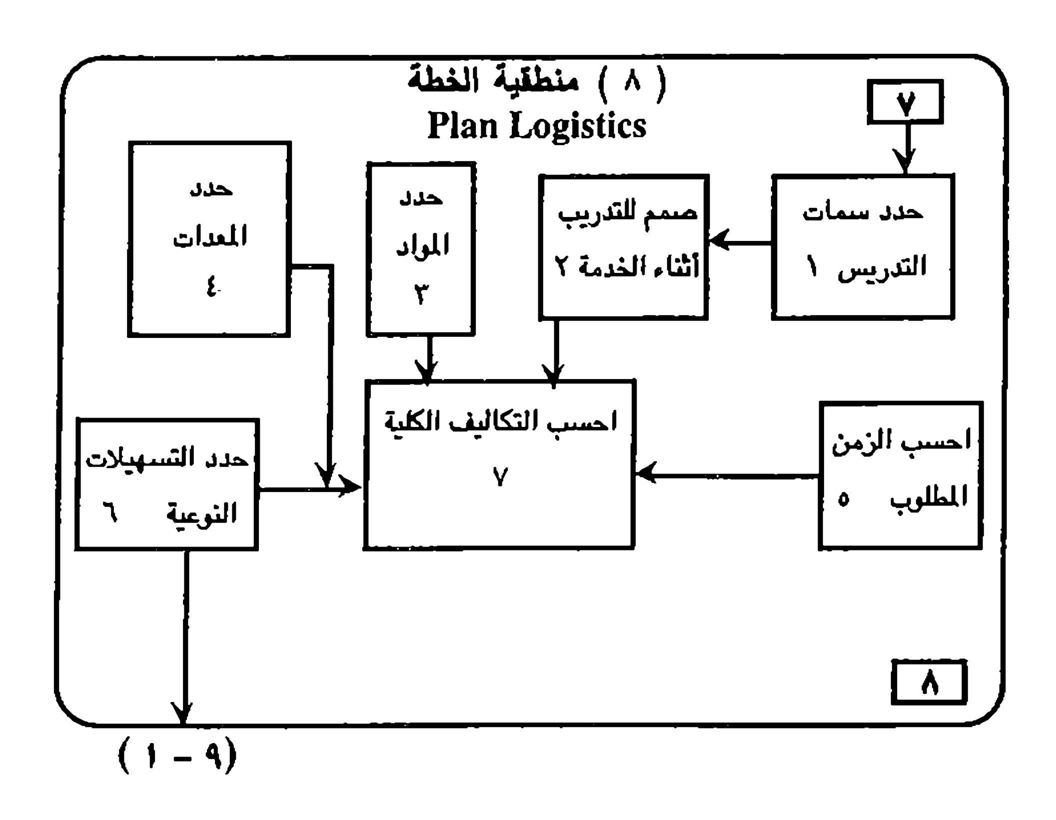

(٣) صنف مخرجات التعليم
Specify Learning Outcomes
حدد الحاجة التربوية
(١ - ١٠)
حدد هدف المنهج
١
صنف طبقاً للنوع
٤
صنف حسب الأهمية
٥
حلل الأهداف
٢
حدد الأهداف
٣
قوم الأهداف
فى ضوء
معايير
٦
تأكد من صدق
الأهداف
٧
٣
٤

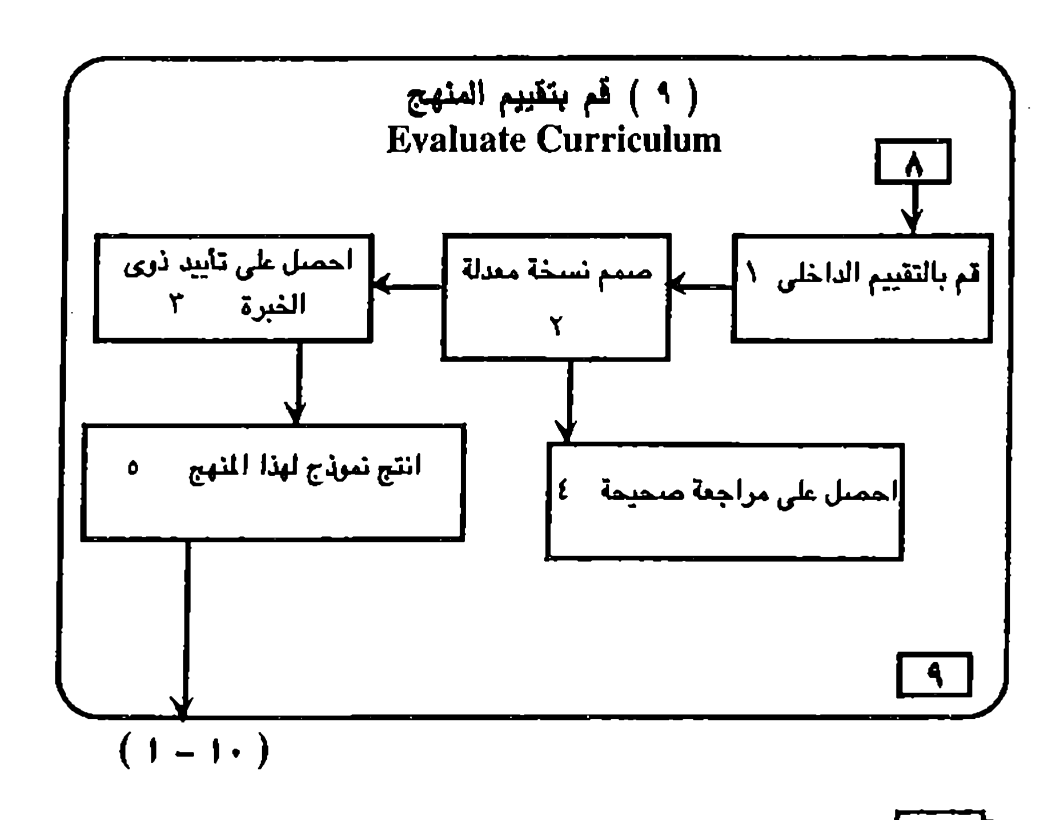

(٤) صمم نموذج للتقييم
Design Evaluation
تأكد من صدق الأهداف (٣ - ٧)
حدد معايير الأداء ١
هل الإختبار الرسمى ضرورى ٢
نعم
راجع الإختبارات المنشورة ٣
لا
هل الإختبار المنشور كاف ؟ ٤
لا
قم بتصميم اختبار ٥
نعم
خطط لإدارة الإختبار ٦
أحصل على الإختبار المنشور ٧
قم بإعداد خطة القياس ٨
قم بكتابة خطة التقرير ٩
٤
٥


(٥) حدد سمات المدخلات
Define Entry Characteristics
صنّف المتعلمين
١
حدد المتطلبات
الأساسية ٢
صمم الاختبارات
القبلية ٣
٥
٦

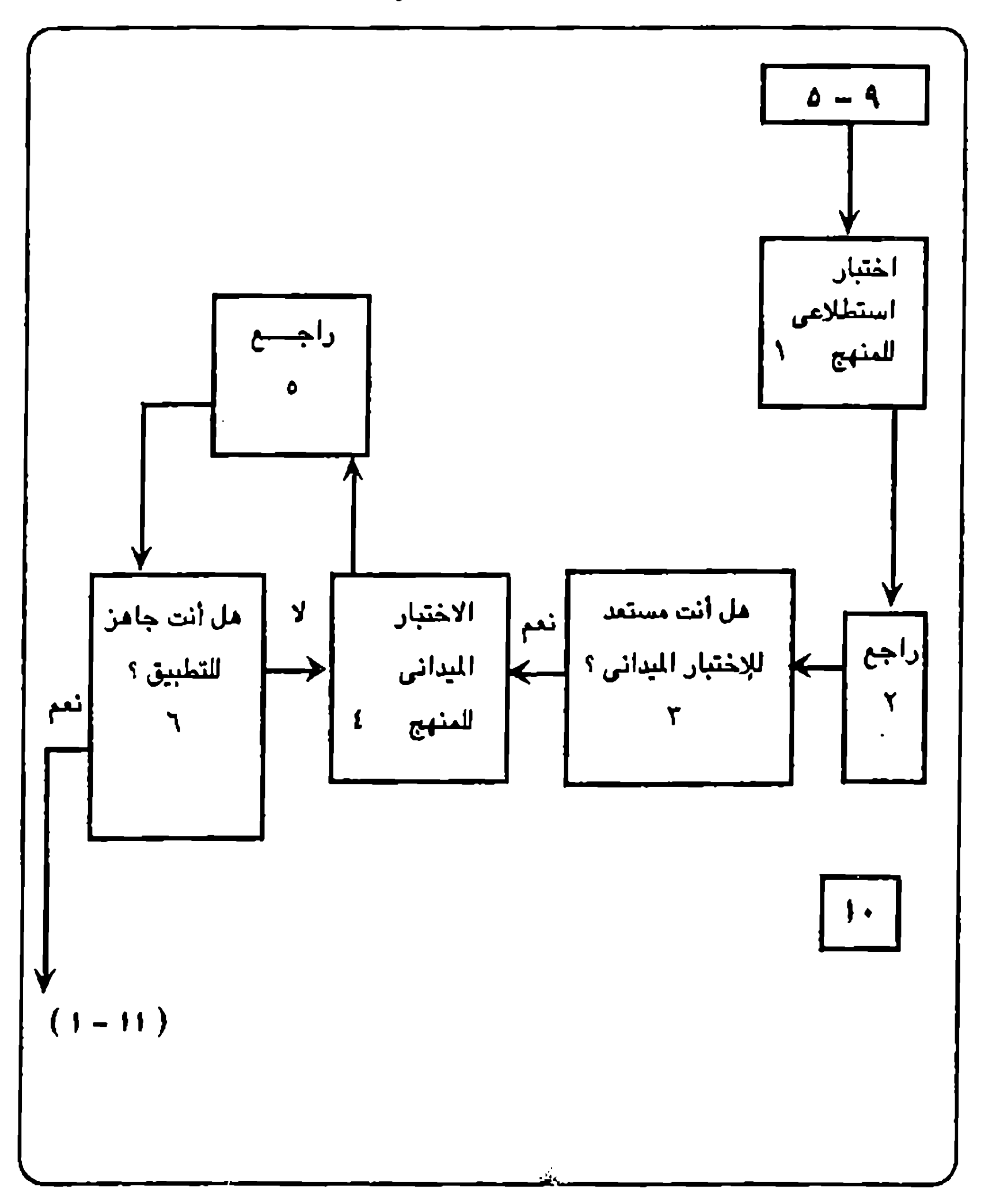

(٦) حدد الاستراتيجيات التعليمية
Define I nstructional Strategies
استعرض
البدائل التعليمية
١
اختر
الأستراتيجيات
الأكثر فاعلية
٢
صمم للحصول
على أقصى
دافعية
٣
رتب
خطوات
التعلم
٤
٦
(٧ - ١)

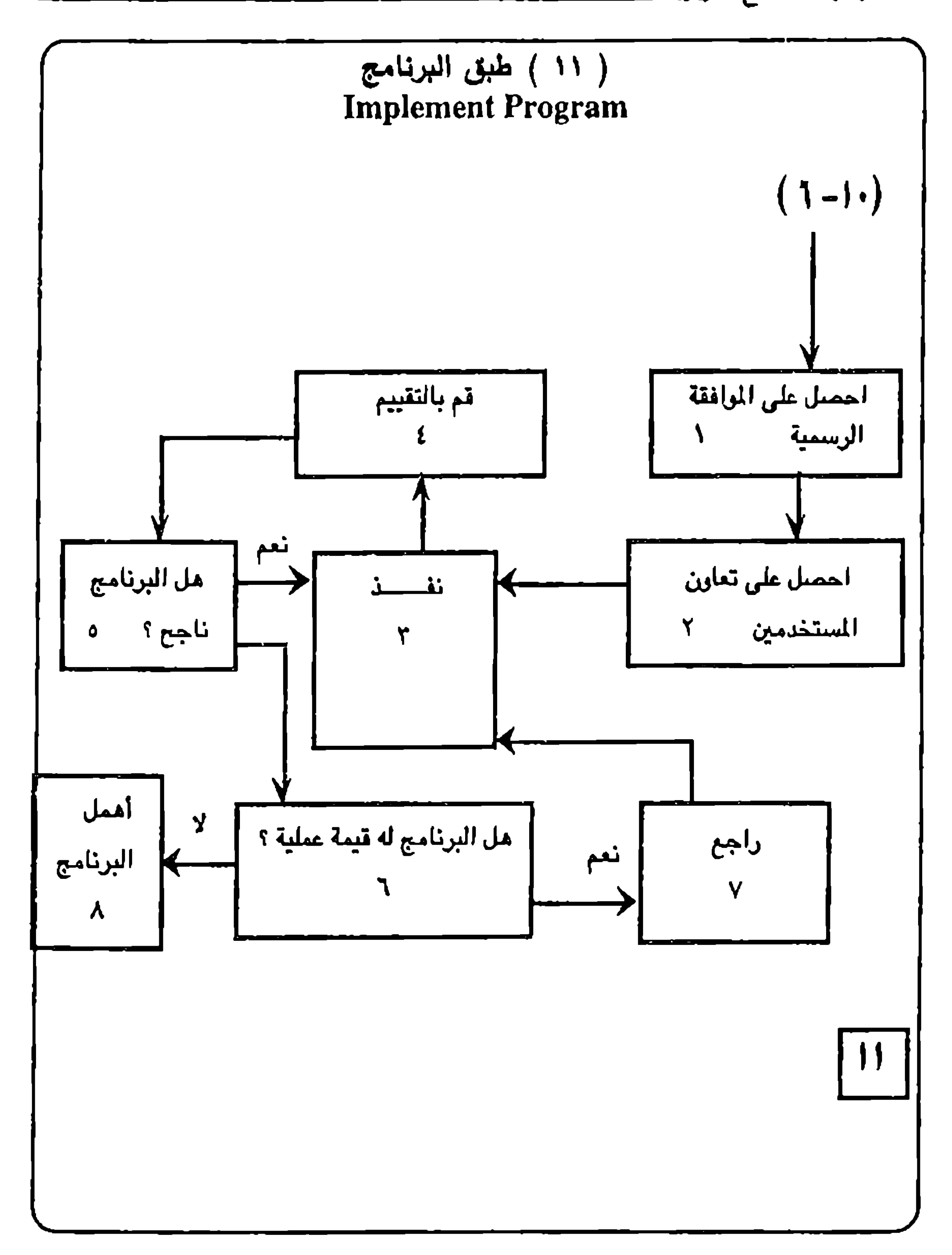

(٧) خطط لمواجهة اختلاف الاستعدادات
Plan Management Of Attitude Differences
٦
هل يتم تجميع الطلاب على أساس استعدادتهم ؟ ١
لا
خطط لتنويع سرعة متغير التعلم ٢
لا
ضع خطة للمتعلمين الأكثر سرعة ٣
نعم
ضع خطة لسرعة التعلم الثابت ٤
صمم الاختبارات البنائية ٥
خطط للعـــلاج ٦
٧
٨


(٨) منطقية الخطة
Plan Logistics
٧
حدد سمات التدريس ١
صمم للتدريب أثناء الخدمة ٢
حدد المواد ٣
حدد المعدات ٤
احسب الزمن المطلوب ٥
حدد التسهيلات النوعية ٦
احسب التكاليف الكلية ٧
٨
(٩ - ١)


(٩) قم بتقييم المنهج
Evaluate Curriculum
٨
قم بالتقييم الداخلى ١
صمم نسخة معدلة ٢
احصل على تأييد ذوى الخبرة ٣
احصل على مراجعة صحيحة ٤
انتج نموذج لهذا المنهج ٥
٩
(١ - ١٠)

(١٠) جرب المنهج
Try Out Curriculum




(١١) طبق البرنامج
Implement Program
(١٠-٦)
احصل على الموافقة الرسمية ١
احصل على تعاون المستخدمين ٢
نفـــذ ٣
قم بالتقييم ٤
هل البرنامج ناجح ؟ ٥
نعم
هل البرنامج له قيمة عملية ؟ ٦
لا
نعم
راجع ٧
أهمل البرنامج ٨
١١





تنظيم المنهج التربوى المعاصر

(١٥) تنظيم محتوى المنهج .

(١٦) إعادة النظر فى تنظيمات المنهج الحالية .

(١٧) نماذج من التنظيمات المعاصرة للمنهج التربوى .

(١٥)

تنظيم محتوى المنهج

تمهيد :

التنظيم عملية أساسية فى بناء وتطوير المناهج ، وهو يؤثر تأثيراً عظيماً فى الدرجة التى تحدث بها التغيرات التربوية فى المتعلم ، وفى كفاية التعليم وجودته .

ويجب أن نميز بين تنظيمين ، هما : التنظيم الرأسى حيث تترابط الخبرات لأى مادة من المواد ، والتنظيم الأفقى حيث تترابط الخبرات لمادتين أو أكثر خلال سنة ما من سنوات الدراسة . وفى كل من التنظيمين السابقين ، ينبغى أن تتسق وتترابط الخبرات بعضها البعض ، حتى لا يقلل أو ينفى أثر بعضها على حساب البعض الآخر ، وحتى لا يحصل المتعلم على خبرات مجزأة لا يرتبط بعضها بالبعض الآخر ، ولا يكون لها فاعلية كبيرة فى مواجهة بعض مواقف الحياة اليومية .

تنظيم المواد التعليمية : (1)

وعند تخطيط المنهج ، ينبغى أن نحدد بدقة العناصر الأساسية التى سوف تستخدم كخيوط تساعد فى تنظيم خبرات المنهج على نحو أكثر فاعلية .

وجدير بالذكر ، أن العناصر الأساسية قد تكون فى صورة مفاهيم ، أو قيم واتجاهات ، أو مهارات وقدرات وعادات . وينبغى أن يحقق التنظيم الفعال لخبرات التعلم معايير الاستمرار ، والتتابع ، والتكامل * . أيضا ، يجب توضيح العناصر الأساسية التى تستعمل " كخيوط منظمة" لخبرات التعلم . كما يجب توضيح الأسس التى بواسطتها يمكن نسج هذه الخيوط نسجا محكما .

وبمعنى آخر ، نحن فى أمس الحاجة إلى معرفة وتحديد الأسس التى فى ضوئها تخطط المواقف وخبرات التعلم التى تعمل على زيادة اتساع العناصر المهمة للمنهج . وعند استخدام هذه الأسس ، يجب مراعاة مغزى هذه الأسس ، وأهميتها النفسية بالنسبة للمتعلم .

وبعامة ، فإن التمييز بين ما يعرف بالتنظيم المنطقى ، والتنظيم النفسى ، يعنى الفرق بين علاقة عناصر المنهج كما يراها المتخصص فى مجال المواد الدراسية ، وعلاقة هذه العناصر كما قد تبدو للمتعلم ، مع الأخذ فى الاعتبار أن التنظيم المنطقى فى حالات كثيرة يكون مناسبا أيضاً من الناحية النفسية ، أى أن التنظيم المنطقى أحيانا ينمى علاقات ذات معنى وأهمية بالنسبة للمتعلم نفسه . وفى المقابل ، قد تكون الفروق مميزة وحادة بين التنظيمين : المنطقى والنفسى لخبرات المنهج .

أيضاً ، أحد التنظيمات التى يكثر استخدامها فى تنظيم مادة المنهج ، هو التنظيم الزمنى ، ورغم أن هذا التنظيم يسهل استخدامه فى كثير من المواد ، فإنه غالباً ما يكون غير

---

* يقصد بالاستمرار التكرار الرأسى لعناصر المنهج الرئيسة ، ويتعامل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه . ويشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج .

مقبول من الناحية النفسية . لذا ، يجب أن نفحص بعناية هذا النوع من التنظيم لمعرفة مدى مناسبته من الناحية النفسية .

كذلك ، من الأسس الأخرى التى يكثر استخدامها فى تنظيم خبرات التعلم ، يمكن أن نذكر ما يلى :

* زيادة الاهتمام بالنواحى التطبيقية .
* زيادة أنواع النشاطات المتضمنة فى المنهج .
* استخدام الوصف الذى يتبعه التحليل .
* استخدام الأمثلة والتوضيحات التى تفسرها قوانين أكثر شمولا .
* تنظيم الخبرات فى صورة وحدات دراسية ، والتكامل بين هذه الوحدات .

ومهما كانت صورة التنظيم المتبع أو المستخدم ، إلا أنه من الأهمية أن نفحص الأسس للتجريب العلمى ، وذلك للتأكد من مدى تحقيقها لمعايير الاستمرار والتتابع والتكامل .

بعض مشكلات تنظيم محتوي المنهج : (٢)

تظهر العديد من الصعوبات عند مناقشة الاتفاق حول المحتوى النموذجي للمنهج المدرسى. وإحدى هذه الصعوبات تتمثل فى مدى الاستقلالية التى تمثلها المدارس فى إقرار ما ينبغى تدريسه . ويتزايد النقاش والجدل الآن حول العلاقة بين محتوى المنهج وتنظيمه .

وفى هذا الصدد ، يوضح جون هوايت (١٩٧٥) أن المناهج فى إنجلترا ، كان يتم تخطيطها مركزيا حتى عام ١٩٢٦ . ولكن تغير النظام بعد ذلك إلى نظام استقلالى ظهر دون مناقشته على المستوى القومى .

ولكن ، مع بدايات الثمانينات ، ظهر طلب جماهيرى ورغبة ملحة تسعى إلى وجود تماثل واستمرارية فى المناهج على مستوى جميع المناطق التعليمية . ولذا ، توجد ضغوط خارجية متعددة من لجان واضعى الامتحانات ، ومن المخططين للمناهج الجديدة ، تهدف إلى تحقيق المسعى السابق . ولقد كانت هذه الضغوط من القوة بحيث كان لها تأثير واضح ومباشر فى ذلك الصدد.

وبالرغم من أن تخطيط المناهج على المستوى المركزى يضمن تحديد ما يراه خبراء التعليم لازما وضروريا لما يجب أن يتعلمه التلاميذ ، فإنه يجب إعادة التفكير فى محتوى المناهج المعمول بها حاليا فى ضوء الأسس التى ينبغى مراعاتها عند تنظيم المنهج ، حتى يمكن تحديد إجابات محددة ومقنعة عن الأسئلة التالية :

* ما إمكانية تحديد المعدل الثابت من المناهج التى ينبغى تقديمها لجميع التلاميذ (المتفوقين والعاديين) فى المدرسة الواحدة ؟
* وما إمكانية تقديم محتوى أكاديمى تقليدى رفيع المستوى ليناسب التلاميذ ذوى القدرات التحصيلية العالية ؟
* وما إمكانية استبدال هذا المحتوى بمواد ومقررات تجريبية ومهنية للتلاميذ ذوى

القدرات المنخفضة ؟

ومن جهة أخرى ، يزيل الاتجاه التكاملى فى بناء المناهج التمييز الخاص الذى يمكن حدوثه لمادة على حساب مادة أخرى ، وبذا نضمن العدالة فى توزيع ألوان المعرفة المختلفة على المنهج ، لأن أى موضوع سوف يقدم فى الإطار العام الذى يخدم تحقيق فكرة التكامل بين المواد المختلفة .

والسؤال : ما إمكانية الأخذ بالاتجاه التكاملى كأحد تنظيمات المناهج ؟

ينبغى التركيز على فكرة وجود هيكل عام للمناهج لحماية التلاميذ من التصنيفات العديدة التى تقدمها التربية أو تقترحها ، مع مراعاة أن الأطفال يمكن أن تكون لديهم أنماط من ألوان المعرفة التى قد يكون لها أشكال فكرية مختلفة . فإذا كان هناك تأييد لوجود مضمون معين إجبارى ، فيجب السماح للتلاميذ بالاختيار من محتوى ذلك المضمون ، لأن تحقيق ذلك سوف يلغى وجود فكرة الإجبار أو الإلزام غير العادل والمقيد لحرية التلاميذ . ويقدم هذا النظام على أساس أنه من خلال الهيكل المركزى يتم اختيار المنهج ككل على المدى الطويل . لذا ، من الممكن إعلان الأهداف الأساسية ، وتخصيص محتوى المنهج المرغوب فيه . ويسمح هذا بوجود تناسق أفضل بين برامج تدريب المدرسين وبين متطلبات المدارس . وأيضا ، تحت مظلة هذا النظام، يمكن وضع معايير نهائية ، أو ربما وسيطة ليتم تحقيق أهداف تربوية بعينها فى المدارس بالنسبة للتلاميذ ممن تتراوح أعمارهم من ٦ - ١٨ سنة .

إن ما تقدم يجعل من المحاسبة فى التربية أمرا مهما ولازما حتى يمكن تحديد إجابة دقيقة عن السؤال : إذا لم يكن هناك تأكيد يختص بقوائم الإنجازات ، فما المدى الذى فى حدوده يمكن للمدرسة أن تحقق غاياتها ؟

إن التأكيد على أهمية وجود معايير يمكن من خلالها الحكم على ما يتحقق من إنجازات ، سوف يساعد على تحديد أوجه القصور فى الإنجازات الاعتبارية لمدرسة ما عن بقية المدارس الأخرى . وهنا ، يمكن أن تتدخل السلطة المحلية ، فتشارك المدرسة وتعاونها فى علاج أى قصور يظهر للعيان مهما كان .

ويقوم **تقدير الأداء** حاليا على فكرة الأداء المأمول تحقيقه من خلال المنهج ، ولقد حدد (كاى سنة ١٩٧٥) ستة تصنيفات لأداء التلاميذ ، وهى :

اللفظى - الرياضى - العملى - الأخلاقى - الجمالى - الجسمى .

وتبرز أهمية التصنيفات السابقة فى الآتى :

* إثبات أن بروفيل تقدير الأداء يكون شاملا دون أن يكون معقدا .
* يمكن تقدير الأداء باستخدام أساليب تختلف عن الأساليب النمطية المستخدمة فى المدارس من حيث الشكل ، وإن كانت تتفق معها من حيث المهمة أو الغرض .

إن عملية تقدير الأداء على النمط السابق سوف تفرض أدنى حد من الإجبار داخل النظام المدرسى وفى تصميم مناهج المدرسة .

ويثير التنظيم المركزى لمحتوى المنهج العديد من المشاكل ، لعل من أهمها مشكلة

الافتراض الأساسى بأن هناك اتفاقا شبه عام داخل المجتمع فيما ينبغى أن يكون عليه محتوى المنهج .

ولكن ، يستحيل تحقيق ما تقدم فى معظم الأحوال لأن غالبية القضايا التربوية ينظر إليها من خلال وجهات نظر سياسية وأيدولوجية وأخلاقية قد تفتقر إلى التناسق فيما بينها ، لذا لا يوجد اتفاق عام حول القيم والمبادئ التى يجب التركيز عليها والاهتمام بها . ويمثل ذلك مشكلة حقيقة للمدارس ، بسبب صعوبة ترجمة التباينات فى وجهات النظر بالنسبة للقضايا التربوية فى صورة ممارسات فعلية يمكن تنفيذها فى المدارس .

ومن جهة أخرى ، يعتقد البعض أن التأكيد فى المنهج يجب أن ينصب حول أصول علم التدريس ، وفى ذلك تجاهل واضح للشكل المؤثر لأداء المدرس .

ففى المدارس ، يهتم المدرسون بصورة أكبر بتقديم إطار عام يضمن تحديدا دقيقا لمحتوى المنهج ، لذا يهتم المدرسون بما يجب تعليمه ، وكيف يمكن تحقيق ذلك عن طريق الأساليب التى يتبعونها فى التدريس .

وإذا نظرنا إلى المنهج على أساس أنه يعكس التركيب المنطقى للمعرفة ، فينبغى أن نذكر أيضا أن (إليش سنة ١٩٧١) قد لفت الانتباه إلى تركيب المدرسة ، وأشار إلى وجود فرق بين تنظيم المدرسة وبين ما ينبغى تدريسه . إن التسلسل التنظيمى للمدرسة - بدءاً من دور الناظر إلى الأدوار الأخرى التى يؤديها بقية الأطراف - ينبغى أن يحدد بوضوح القرارات التى يجب أخذها فى الاعتبار كأساس عند التدريس .

وفى هذا الصدد ، يقول (إليش) : إن المدرسة والتربية وجهان لعملة واحدة . ويضيف إلى ما تقدم ، أنه يمكن تقسيم المعرفة إلى تصنيفات ليست بالضرورة أن يكون بينها علاقات متداخلة، ويطلق عليها المنهج . وتظهر الصعوبات عندما نريد وضع معايير لبناء المنهج .

وفى المقابل ، قللت **طريقة الدفع** حسب النتائج التى كانت موجودة فى القرن الماضى من قدر المدرسين وشأنهم ، وحثت التلاميذ بطريقة غير لائقة ، وبصورة زائدة أن يتخطوا المعايير التى على أساسها يمكن الحكم على نتائجهم وفقا لطريقة الدفع . ولكن : هل يتم وضع المعايير حسب الإنجاز أم حسب العمر (وهل يمكن الإعادة) ؟

إن إجابة السؤال السابق عكست اهتمامات الآباء ، وفجرت الخلاف بينهم وبين المدارس . ولقد أقرت مجالس الآباء فى إنجلترا عام ١٩٤٤ ، أنه لابد من إعادة التلميذ لدراسته فى ضوء الاعتبارات الثلاثة : (العمر ، القدرة ، الاستعداد) .

ولقد ثار جدل قليل حول من يضع المعايير : هل يقوم بهذا العمل الموجهون أو السلطات المحلية ؟ وهل يمكن قبول نظام لايشترك فيه المعلمون ؟ ومن الصعب الآن تحديد هيكل لتنظيم المنهج بحيث تتحمل مسئولية تحقيقه المدارس فقط . وأن تحقيق هذه المهمة يبدو صعبًا للغاية لو تركنا تنفيذها يقع على كاهل المدرسة فقط .

وفى المقابل ، هناك نقد آخر للتنظيم المركزى ، ويتمثل فى صعوبة إحداث أى نوع من

التغييرات أو التعديلات على المشروع الذى يتم إقراره على المستوى المركزى ، بالرغم من أن معظم تجديدات المناهج تستمد أصولها من التطبيق الفعلى فى المدارس ، فكيف يمكن تحقيق هذه التجديدات فى ظل نظام مركزى ؟

وبعامة ، يمكن مناقشة استقلال التلاميذ والمدرسين من الناحية النظرية ، ولكن ما النظام البديل للنظام المركزى الذى يمكن من خلاله تحقيق ذلك ؟

وتوجد مشكلة أخرى تتلخص فى أن المنهج الإجبارى يمكن اعتباره بمثابة رأى الخبراء فيما يدرسه التلاميذ . ولكن ، قد لا يحتاج جميع التلاميذ للمرور بنفس تجارب الكبار . وفى المقابل، فإن استشارة التلاميذ فى إقرار وتحديد محتوى المقررات التى يدرسونها ، ليس بالعملية السهلة والبسيطة .

وتقابل المشكلة السابقة ، مشكلة مشابهة تتعلق بالمدرسين . فعند تطوير المناهج الجديدة فى الوقت الحالى ، ازدادت أهمية مشاركة المدرسين فى عملية صنع وإنجازات القرارات التربوية. لذا ، تثار المناقشات الآن حول كيفية جذب المدرسين من ذوى القوة المهنية العالية والكفاءة التدريسية المرتفعة للمشاركة الفعالة فى عملية تطوير المنهج . ولجعل المدرسين كعملاء إيجابيين لديهم الباعث والحافز فى عملية تطوير المنهج ، علينا إتاحة الفرص المناسبة أمامهم ليسهموا بآرائهم وجهودهم فى هذه العملية .

وبعامة ، فإن مشكلة تنظيم محتوى المنهج على أى مستوى من المستويات ينبغى مناقشتها من خلال طرح الأسئلة الثلاثة التالية :

١ - ما مدى ملائمة تنظيم محتوى المنهج ؟ وما مدى الرغبة الصادقة فى تحقيقه ؟

٢ - كيف يبدو شكل الهيكل العام الإجبارى للمنهج ؟

٣ - ما التصميمات الخاصة باستقلالية المدرس ؟ بمعنى : هل صناعة القرار الخاص بالمنهج بمثابة عملية مهنية أو حرفية ؟

أساسيات البناء الهيكلى للمنهج التربوى ؟

أوضحنا فيما تقدم أن العديد من المناقشات قد تناولت أهداف ومحتوى البرامج الدراسية. ولكن ، نادرا ما ظهرت الاختلافات فى تلك المناقشات فى صورة مسائل مجردة ، أو مواجهة صريحة بين الأيديولوجيات المتصارعة . وإنما كانت تظهر غالبا فى صورة خلافات على موضوعات عملية وإجرائية خاصة . ومن الموضوعات التى احتد حولها الخلاف : هل يجب تخصيص مراحل عمرية أو سنية بعينها للأطفال ليتعلموا فيها الحروف (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) ؟ وهل يجب أن نطلب من الأطفال القيام بواجبات المواد الدراسية تبعا لقدراتهم ؟ وهل يجب استخدام التهديد بالعقاب الجسدى فى المدرسة ؟ وهل يجب أن نؤكد على (3R,S) (القراءة والكتابة والحساب) ؟ وهل يجب تأجيل التحاق الأطفال بالمدرسة فى حالة عدم تحقيقهم للمستوى المطلوب لذلك ؟

ويجادل البعض بالنسبة لأهمية الإستفسارات السابقة فى اختيار مبادئ وأسس تنظيم المنهج . لذا ، يجب أن يرى المهتمون بتخطيط البرامج التربوية ما وراء نقط الخلاف فى الإجابة

عن الأسئلة السابقة ، وأن يتخللوا تيار المناقشة من أجل تحديد القيم والمقدمات التى تقف خلف الأسئلة .

وتزيد الأساسيات المختلفة للبناء الهيكلى للتعليم من مجال اختيار الفرص التعليمية وتصنيفها أمام المهتمين بتخطيط المنهج . كما ، تسهم فى إعطاء المزيد من الحرية المهنية للمعلمين والمتعلمين على السواء .

وفيما يلى يتم تقديم ووصف إطار عمل للأساسيات التى يجب مراعاتها فى تنظيم البناء الهيكلى للمنهج التربوى : (٣)

[١] تنمية العمليات الإدراكية :

تتمثل إحدى الأساسيات الكبرى لبناء هيكل المنهج فى تشجيع تنمية العمليات الإدراكية الخاصة بالتلميذ . لذا ، ينبغى التركيز والاهتمام عند بناء المنهج لتحقيق الوظيفتين الأساسيتين التاليتين :

- مساعدة التلاميذ بتعليمهم كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم .
- مد التلاميذ بالفرص التعليمية التى تسهم فى استخدام وتقوية مجموعة القدرات العقلية المتوفرة لديهم .

وفى هذا السياق ، ينظر إلى العقل على أنه مجموعة من القدرات أو الاستعدادات المستقلة نسبياً وذلك مثل : القدرة على الاستدلال ، والقدرة على التأمل ، والقدرة على التحديد، والقدرة على حل المشكلات ، والقدرة على التذكر ، والقدرة على الاستقراء ، والقدرة على التخيل ... الخ ، وهذه القدرات يجب أن تتوفر لدى الأفراد لاستخدامها فى معالجة وحل المشكلات التى سوف تصادفهم بالضرورة فى حياتهم . أما تأكيد المدرسة على اكتساب المعلومات وجمع الحقائق ، أو اكتساب المعرفة النظرية فقط ، فتلك أمور غير مفيدة على المدى الطويل لأن الحقائق والنظريات ، قد تتغير تماماً أو بمعدلات كبيرة وفقاً لظروف العصر . لذا ، فإن التأكيد على ما هو موجود بالفعل فقط ، قد يضع التلميذ فى مواقف صعبة فى المستقبل ، وبخاصة عندما يتطلب الأمر التصدى لبعض الأمور الغريبة عليه أو التى لا علم له بها ولادراية من قبل لحداثتها .

إن المشكلات المستقبلية لا يمكن حصرها أو حتى تصورها فى الوقت الحالى ، لذا ستبدو للتلميذ فى المستقبل جديدة تماما ، وربما قد تسبب له صدمة ، وتكون من معوقات إكمال مسيرته التى بدأها بنجاح . إن حشو ذاكرة التلميذ بالمعلومات لا يكون أبداً أفضل الطرق ، أو أكثرها فاعلية كى يواجه المشكلات المستقبلية ، ولكن ذلك يتحقق بتقوية العمليات الإدراكية التى ذكرنا بعضها فيما تقدم ، لأنه بذلك يستطيع استخدام تلك العمليات وتوظيفها فى تقديم الحلول والمعالجات المناسبة للمشكلات التى قد تصادفه فى المستقبل .

ولكى يتم تحقيق ذلك يجب أن يكون كل من المنهج وطرق التدريس وجهان لعملة واحدة . لذا ، يجب ألا يقتصر تأكيد المنهج على المحتوى أو المضمون فقط ، بل يجب أن يركز على

العملية أو الطريقة أيضا . فالتدريس ليس مجرد عملية نقل ، ولكنه يساعد التلاميذ على كيفية البحث .

وترجع جذور هذا التوجيه للمنهج إلى الماضى ، أى تعود إلى عمل من عملوا بعلم الفراسة، وإلى عمل علماء علم النفس فى بداية القرن العشرين ، وإلى الفترة الزاخرة بالإنجازات التى حققها التربويون الأمريكيون فى عشرينات هذا القرن . فالعقل بالنسبة لعلماء فراسة الدماغ كان يتكون من (٣٧) عضلة ذهنية تقع فى أماكن مختلفة من المخ ، بحيث تقع كل عضلة فى مكان محدد من الجمجمة . ولقد اتبع علماء علم النفس عمل علماء علم فراسة الدماغ ، وأكدوا على أهمية تقوية هذه القدرات العقلية عن طريق الممارسة ، وبخاصة الممارسة العنيفة والمثيرة . وقد كان شعارهم " أنه لا يهم كثيراً ما يدرسه التلميذ فى المدرسة طالما أنه لا يحب دراسته " .

وباختصار ، من الضرورى أن يسهم العمل الذى يؤديه التلميذ فى تنمية قدراته الإدراكية، وفى مساعدته على الحكم على ما قام به ، وفى تقييمه لمدى نماء قدراته . وبالرغم من أن المحتوى لم يكن هو القضية الجوهرية في بناء المنهج ، فإن بعض الموضوعات فى هذا المحتوى كانت مفيدة بالنسبة لتنمية بعض القدرات الخاصة . فالرياضيات - على سبيل المثال - تتضمن موضوعات مثل : الجبر والهندسة والمثلثات والتفاضل والتكامل ، وهى موضوعات لها أهمية ، ليس على أساس أنها مواد ناقلة للمحتوى ، ولكن لأنها تسهم فى التنظيم العقلى للتلاميذ ، وتقوى قدرتهم على التفكير .

بمعنى ، كان الاهتمام بالرياضيات على أساس إسهاماتها فى تنمية العقل وتنظيم المدركات بالدرجة الأولى ، أكثر من كونها مادة علمية يمكن عن طريق تعلمها أن يكتسب التلاميذ بعض المفاهيم والتعميمات والنظريات الرياضية .

وفى ضوء هذه الرؤية ، تكون لعملية اختيار محتوى المنهج أناقتها وتنظيمها ، لأنه إذا أمكن تحديد المواد الدراسية التى على أساسها يتم تقوية عضلات العقل ، فمن الممكن أن تسهم هذه المواد فى نماء العمليات العقلية عند المتعلم بأقل جهد . أيضا ، إذا كانت القدرة على الاستنتاج هى نتيجة لعمليات التقوية التى يمكن أن تتم عن طريق التدريب من أجل تحقيق هدف بعينه ، فمعنى ذلك أن قدرة الفرد على الاستنتاج يمكن تقويتها ، ويمكن أن نتوقع أن تكون مفيدة أيضا فى تقوية أغراض أخرى غير تلك التى وضعت من أجلها أصلا . وتقوم هذه الرؤية على أساس النقل العام ، مع مراعاة أن ما يتم نقله ليس المحتوى بل العملية ، وهى القدرة على استخدام عمليات متنوعة يقوم المنهج بتقويتها عن طريق التدريبات " انتقال أثر التدريب" .

وبسبب هذا الاعتقاد ، لم تصل دراسات (ثورنديك ، وود ورث سنة ١٩٠١) إلى نتائج حاسمة . لقد اختبرا مدى انتقال أثر التعلم ، وأظهرت بحوثهما أن النقل لم يكن عاما ولكنه كان خاصا ، فما يتعلمه الفرد ينتقل فقط ، عندما تكون العناصر المكونة للمادة الدراسية الثانية متطابقة مع العناصر المكونة للمادة الدراسية الأولى .

وبالرغم مما تقدم ، فإن نظرية (ثور نديك) للعناصر المتطابقة ، وما أسفرت عنه من نتائج فى علم نفس التعلم ، كان لها تأثيراً كبيراً ومباشراً على التصورات الخاصة بكيفية بناء المنهج .

ومن هذه التأثيرات ، أنه لا يجب افتراض أن التلميذ سوف يتعلم تلقائياً كيفية إنجاز ما يكلف به من موضوعات خاصة ، ما لم يدرسها بطريقة تسهم فى انتقال أثر نقل التدريب . ولذلك ، عند إعداد منهج الرياضيات ، ينبغى ألا نفترض أن التلميذ الذى يعرف أن ٤ × ٣ = ١٢ سوف يعرف أيضا أن ٣ × ٤ = ١٢ أو ٦ × ٢ = ١٢ .

ولذلك لا يستطيع الفرد أن يفترض بثقة أن هناك نقل عام ، أو أن استخدام العقل يؤدى إلى التفاعل بنجاح مع المواد الجديدة . ونتيجة لذلك ، فإن كتب الرياضيات تؤكد كثيراً على أهمية علم النفس الارتباطى ، الذى يؤكد بدوره على أن الممارسة تعطى نتيجة أفضل . كما أصبح مبدأ الثواب والعقاب من المبادئ المهمة لضمان تحقيق التدريس الفعال .

لقد انبعثت حركة علم النفس القائم على العمليات جزئياً من عمل عالم النفس جليفورد الذى كرس جهوده الرئيسة إلى الارتباط التجريبى ، وإلى تقييم نموذج للتنظيم العقلى . والنموذج الذى تصوره هو تركيب معقد يمكن عن طريقه التمييز بين مائة من العمليات الذهنية المستقلة . وهذا التركيب يمكن أن يستخدم أساساً لتعريف مجموعة من المواد الدراسية التى يمكن أن تشكل منهجاً قائماً على العملية .

فعلى سبيل المثال ، إذا اعتبرنا أن للطلاقة التصورية وللمرونة التصورية لمادة دراسية تطبيقاتها التربوية ، فيجب تصميم البرامج الخاصة بهذه المادة بطريقة تتيح للتلاميذ الفرص المناسبة لاستخدام مثل هذه العمليات فى تحقيق أغراض مقصودة ليتفاعل معها التلاميذ . والمهم أن مثل هذه العمليات العقلية يتم تقويتها عن طريق الأنشطة من أجل تحقيق التفاعل المأمول . فالرسالة الرئيسة للتعليم من هذا المنطلق هى تحقيق أكبر نماء للعمليات الإدراكية عند التلميذ .

وكنتيجة لما سبق ، ترتبط المستويات المختلفة للعمليات الإدراكية التى حددها بلوم فى كتابه : (تصنيف الأهداف التعليمية : المجال الإدراكى) بهذا المفهوم للعقل . والستة مستويات التى حددها (بلوم) هى : اكتساب المعلومات ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وهى تمثل أشكالاً معقدة من التفكير . والقيمة الضمنية للموقف التدريسى الذى يتضمنه هذا التصنيف هى أن الأهداف التعليمية يجب تنميتها لكى تخترق مجالات العمليات الإدراكية ، ولا تبقى ببساطة فى المستوى الأدنى للمعرفة الوظيفية . فهناك اعتقاد ضمنى فى هذا السياق ، وهو أن العمليات المعرفية يمكن إثراؤها ، كما أن الأهداف التعليمية ينبغى اشتقاقها من مستويات التوظيف المعرفى التى حققها التلميذ .

وفى داخل المنهج ، قد يتم تصميم مجموعة من البرامج بطريقة تجعلها تتعلق مباشرة بالمبدأ المؤيد لأولوية التنمية المعرفية (التحصيل) كهدف من أهداف التربية . ومن هذه البرامج برنامج (العلم : كمدخل عملى) ، وهو يؤكد على أهمية استخدام العمليات المرتبطة بالتحصيل كأساس محورى ومهم للبحث العلمى . كما ، تعتبر (علوم المدرسة الابتدائية) بمثابة برنامج آخر يؤكد بدرجة كبيرة على أهمية تهذيب القدرات العقلية لتتمشى مع روح الأساليب العلمية للتفكير .

ولعل عمل برونر المطور ، وهو عمليات التعلم ، يعتبر مثالا للتوجيه أو التنظيم المختلط

الذى يقرن أشكال الاستقصاء المستخدمة فى العلوم الطبيعية والاجتماعية بالمفاهيم المحورية والتعميمات داخل الأنظمة الأكاديمية الخاصة . لذا ، تؤكد توجيهات المنهج على أهمية استخدام مواد المنهج كوسيلة لتعزيز العمليات التى سوف تجعل المشكلات أو المفاهيم التى اشتقت منها تبقى لفترة أطول . والهدف الأساسى من هذه البرامج هو تنمية القوى العقلية والذهنية عند المتعلم أكثر من مجرد تنمية معلوماته أو معارفه . وإذا توفر لدينا هذا التوجيه للبرامج التعليمية ، فما الذى يمكن أن نتوقعه من معلم يعمل فى ظل هذا الإطار ؟ وما الذى يمكن أن نتوقع رؤيته فى طريقة التدريس ، وفى محتوى المنهج ، وفى تقييم الخطوات ؟ وكيف يمكن أن تظهر القيم التى تتضمنها عملية التوجيه المعرفى للمنهج نفسها فى إدارة التعليم ؟

وحيث إن المنهج المستخدم فى المدرسة يقوم على مشكلات ، لذا يجب تشجيع التلاميذ على تحديد المشكلات التى يرغبون فى بحثها . وبمساعدة المعلم ، يتم إمداد التلاميذ بالمواد التعليمية الملائمة والإرشاد التربوى اللازم . ويقوم التلميذ بتحديد بعض هذه المشكلات ، بينما يكون تحديد المشكلات الأخرى نتيجة لتفكير الفصل الدراسى أو نتيجة لتفكير مجموعات صغيرة من التلاميذ.

وحيث إن المنهج القائم على المشكلة شيق لهؤلاء الذين يؤكدون على تنمية المهارات المعرفية ، لذا فإن فرص تحديد المشكلات وحلها ، تعتبر من بين القدرات العقلية الناجحة التى يمكن للمدرسة أن تكسبها للتلاميذ . فبدون القدرة على التصور والتحليل ومعالجة الغموض وتحديد المصادر التعليمية الملائمة وتقييم النتائج ، يكون من غير المحتمل أن يستخدم المتعلم قدراته الذهنية النقدية .

وينبغى ألا نهتم كثيراً بالمحتوى الذى يتضمن هذه العمليات ، وإنما يجب توجيه جل اهتمامنا نحو توظيف قدرات المتعلم العقلية فى مواقف إجرائية تتضمن هذه العمليات (التصور ، التحليل ...) . ولكى يحدث هذا ، يجب أن يمثل المحتوى الذى يدرسه التلميذ معنى بعينه ، وأن تثير المشكلات الضمنية أو الحقيقية الموجودة بمحتوى المنهج طاقاته الكامنة ، وتستنفر أو تتحدى قدراته النقدية والتحليلية .

ولا يتطلب التدريس فى هذا التنظيم القدرة على توليد مواقف تمثل مشكلات للتلاميذ فقط ، ولكنه يتطلب أيضاً القدرة على طرح استفسارات يتطلب تحليلها مساعدة المعلم . وبذا يكون للمعلم دوراً إيجابياً فى تهذيب وإنماء القدرات العقلية العليا للتلاميذ ، مستخدماً فى ذلك التأثيرات التى يوفرها المنهج والمواد التعليمية والأسئلة التى يطرحها أثناء التدريس .

وقد يكشف تصنيف أنواع الأسئلة التى يطرحها كل من المعلم والتلاميذ فى الفصل عن التباين الواسع فى قدرات ومستويات التلاميذ . أيضا ، قد تشتمل المشكلات والمواد التعليمية التى يتعامل معها التلاميذ - بجانب الأساليب الفعلية أو النماذج الرياضية - على الأساليب المرئية والسمعية للإدراك والتعبير . وبذا ، يستطيع التلاميذ القيام بتحويل الأفكار الموجودة فى نموذج المفاهيم إلى مكانها الفعلى أو الرياضى . ويمكن أيضا حدوث العكس ، فالمفاهيم الموجودة فى اللغويات أو المصطلحات الرياضية يمكن تحويلها إلى متكافئات سمعية أو بصرية . والنقطة

الرئيسة هنا هى أن بؤرة محتوى المنهج يتم اشتقاقها من إدراك العمليات العقلية . فالمنهج بمثابة مجال تتحدد فيه هذه العمليات ، ويتم تقويتها من خلال دراسة الموضوعات المتضمنة فى هذا المنهج .

[٢] المذهب العقلى الأكاديمى :

يعتبر المذهب العقلى الأكاديمى من أقدم وأعرق التنظيمات الخاصة بأهداف المنهج ومحتواه. وهذا التوجيه يشير إلى أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هى رفع مستوى النمو العقلى للتلاميذ ، ومن ثم تكون دراسة المواد التعليمية المقررة ذات أهمية كبرى لتحقيق هذا الغرض . كما يشير إلى أن المدارس كمؤسسات اجتماعية ، لها وظائفها الخاصة بها ، لذا ، يجب ألا نضع سدوداً تحول دون أدائها للمهام المنوطة بها ، وذلك بتكليفها أداء مهام أخرى ، كالتصدى لأية احتياجات أو رغبات اجتماعية أو شخصية بارزة فى المجتمع . فالمدارس التى تكرس وقتها ومصادرها للمشكلات وللتكيف الاجتماعى ، كتدريب السائقين أو العلاج التربوى للإدمان ، تحرم تلاميذها من الأدوات العقلية التى يحتاجونها لمواكبة مشكلات الحياة الضاغطة كأصول العدل وقواعد الحكم ، وتحرمهم من المفاهيم والأساليب المفيدة التى توفرها دراسة فروع المعرفة الأكاديمية

ولكن : ما المواد التعليمية الجديرة بالدراسة ؟ ومن الذى يقرر ما هى أفضل المواد الدراسية ؟ وهل توجد اختلافات جوهرية فى أهمية فروع المعرفة الأكاديمية المتنوعة؟

إن إجابة هذه الأسئلة واضحة فى يد القائمين على التنظيم العقلى الأكاديمى، مع مراعاة عدم تكافؤ كل فروع المعرفة فى التأثير . فبعض فروع المعرفة ، كمادة البيولوجى مثلا ، تتعامل مع عمليات تتعلق بطبيعة الحياة ، وهو موضوع له من الأهمية بحيث يجعل الإنجازات فى الاستقصاء البيولوجى جزءا من الذخيرة العقلية لكل الأفراد المتعلمين .

ما تقدم ، يثير نقاشا عظيم الشأن ، إذ يجادل البعض فى أن علم البيولوجى(كمثال يستخدم هنا) كفرع من فروع العلم ، لا يمثل فقط مادة علمية لها محتواها الخاص بها ومفاهيمها، وأنظمة البحث الخاصة بها ، ولكنها تمثل أيضا أسلوبا خاصا من أساليب العلم المرتبط بالتفكير . فالعلم ، هو مشكلة أساس الفهم الإنسانى ، وهو بهذا الشكل ضرورى بالنسبة للتلاميذ .

وفى ضوء هذه المناقشة ، تمثل مادة علم البيولوجى ، حالة خاصة من أساليب الفهم الإنسانى الأكثر عمومية والأكثر قوة ، والذى يجب أن تشجيعه المدرسة ، وبخاصة أن فهم خطواته ومفاهيمه تتطلب أشكالا خاصة من التعليم . وإذا لم يتحقق ذلك من خلال المنهج ، فمن غير المحتمل أن يتعلم التلاميذ أساليب الفهم الإنسانى .

والأساس الثانى الذى يجادل على أساسة العقلانيون الأكاديميون ، هو أن التلاميذ يجب أن يعرفوا مجالات الدراسات الأساسية لأنها الطريقة الوحيدة التى يستطيعون عن طريقها اكتشاف تلك المجالات ، وبخاصة إذا كان لديهم اهتماما واستعدادا كبيرين لدراستها . وتتم زيادة الاستعدادات والاهتمامات عن طريق الاحتكاك المباشر بالمواد الدراسية المختلفة . ودور

المدرسة فى هذا النطاق هو مساعدة التلاميذ على اكتشاف هذه الاهتمامات والاستعدادات .

ومن الواضح أن المناقشة ليست فى قوة ما سبقتها ، فعدد المواد الدراسية والأساليب المختلفة للتعرف على تلك المواد كبير جدا ، بحيث يصعب على أى فرد تحقيق ذلك ، فإن كان لابد من دراسة مادة البيولوجى ، فلماذا لا ندرس علم البليونتولوجى أو علم الأرصاد الجوية ؟

وبسبب ما تقدم ، يجب على المدرسة أن تحدد اختيارات بعينها ، لأنها لا تستطيع القيام بتدريس كل شىء . وإذا كان هذا حقيقياً - وهو كما يبدو حقيقياً - فما الأساس الذى ينبغى أن تقوم عليه هذه الاختيارات ؟

يعتقد العقلانيون الأكاديميون أن المجالات الأساسية فى الأدب والعلوم ذات أهمية خاصة، لأنها تمثل القدرات العقلية الإنسانية وتدربها فى ذات الوقت ، وبذا تكون المجال الحقيقى لما ينبغى أن يكون عليه عمل التربية . وبالإضافة إلى ذلك ، يجب الاهتمام بالمحتوى من خلال التعامل مع الأفكار العريضة ذات الدلالة العقلية . فأفضل المواد التى لها قيمة تربوية هى الأفكار الكبيرة التى تمثل أعظم وأفضل ما أنتجه فكر كبار الكتاب والعلماء .

ويعتبر **روبرت هاتشنز** أحد الرواد الأوائل المؤسسين لهذا المذهب . فعندما كان يعمل بجامعة (شيكاغو) أسس برنامجاً يؤكد فيه على أهمية دراسة المراجع المهمة واستخدام مواد المصادر الأولية وأسلوب التدريس ، على شكل مجموعات صغيرة للمناقشة . ولقد اهتم (هاتشنز) بمساعدة التلاميذ على اكتساب أساليب التربية الأساسية الليبرالية كشكل من أشكال التربية التى تساعد التلاميذ على طرح أسئلة أساسية عن الحياة الحقيقية ، والعدل ، والمعرفة ، والتى تساعدهم على قراءة أعمال الأفراد العظماء الذين قدموا إجابات قوية وقاطعة لمثل هذه الأسئلة .

[٣] الاتصال الشخصى الوثيق :

والأساس الثالث الذى ينبغى مراعاته فى البناء الهيكلى ، هو ذلك التنظيم الذى يؤكد على أولوية الدلالات أو المعنى الشخصى لمضمون المنهج بالنسبة للتلاميذ .

وفى هذه الحالة ، تتمثل مسئولية المدرسة فى تنمية البرامج التى تجعل من حدوث هذا المعنى أمراً ممكناً . ويتطلب ذلك إجرائياً أن يضع المعلمون البرامج التربوية بمشاركة التلاميذ ، بدلا من أن يكونوا مجرد مفوضين من قبل السلطة لتدريس برامج تربوية بعينها لا يعرف عنها التلاميذ شيئاً . فالمنهج يجب أن ينبثق من التفاعل المتبادل بين المعلمين والتلاميذ داخل عملية يطلق عليها التخطيط المشترك للمعلم والتلميذ .

وقد أيدت العديد من المناقشات هذا التنظيم ، وأوضحت أهمية توفير الخبرة للتلاميذ بحيث تكون لهم يد فى تنميتها . ولقد أظهرت المناقشات أنه بدون تفاعل حقيقى أو إتاحة اختيارات حقيقية أمام التلاميذ عن طريق المنهج المدرسى ، فإنه يكون كمجموعة من البروتينات عديمة المعنى والتأثير ، ويكون بمثابة أغراض يتم إجراؤها من أجل إرضاء مفهوم شخصى يراه بعض الأفراد مهماً .

ولكى يتم تشكيل خبرة تربوية ذات معنى ، يجب أن ينظر المعلمون إلى التلاميذ كأفراد إنسانيين وليسوا مجرد أعضاء فى فصل أو مجموعة . وبالإضافة إلى ذلك ، يجب أن يكون المعلم قادراً على إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ ، وأن يدرك ما يشعر به التلميذ فعلا عندما يشترك فى الأنشطة المدرسية . وبدون هذا الاتصال فإنه من غير المحتمل أن يكون المعلم فى وضع يمكنه من فهم شخصية التلميذ . وإذا لم يحدث هذا الاتصال ، فمن المحتمل أن يتعامل المدرس والتلميذ مع بعضهما فى حدود الإطار التقليدى الذى يحتله كل منهما ، وذلك دون النظر إلى كونهما مخلوقات إنسانية تعمل على اكتساب معارف أو مهارات جديدة ، وتسعى إلى تعميق وتوسيع نوعية خبراتها .

وهناك رأى آخر يدعم هذه الرؤية للمنهج ، ويقول إن الأفراد الإنسانيين منذ ميلادهم هم أنظمة باحثة عن المثيرات ، وليست مجرد أنظمة تتقبل سابياً المثيرات المفروضة عليهم . فعمل المدرسة هو توفير منهج أو بيئة خصبة لكى يجد الطفل بدون قسر ما يحتاج إليه فى نموه . والاستعارة البلاغية هنا بيولوجية . فالنمو هو هدف الحياة .

ولكى تلاقى هذه الفكرة قبولا أكثر ، يقال إن الأفراد الإنسانيين لا ينمون كثيراً من الخارج للداخل بمثل معدل نمائهم من الداخل إلى الخارج . فالتربية ينظر إليها على أنها عملية التوجيه المستمر للقدرة الفطرية التى يمتلكها الطفل . وهكذا ، فإن صورة المعلم ليست هى صورة النحات الذى يقوم بعمل شكل فخارى عديم التناسق ، ولكنه أقرب الشبه إلى البستانى الذى لا يستطيع أن يغير المواهب الطبيعية الأساسية التى يملكها الطفل .

والشكل المأمول للمعلم أن يكون الشخص الذى يستطيع توفير نوعية البيئة التى يمكنها رعاية أية استعدادات فطرية يولد بها الطفل . فالتفاعل بين البيئة والاستعدادات يسهم فى تنمية الاهتمامات والذكاء . فإذا ما تم اكتشاف هذه الاهتمامات ، فيجب على المعلم عندئذ أن يشجعها عن طريق التركيب الفنى للمواقف التعليمية التى من خلالها يتم تعميق وتوسيع هذه الاهتمامات . وتوجد طريقة أخرى لتحديد الاهتمامات ، وهى الحديث مع الأطفال عن اهتماماتهم، وهكذا يكون التلاميذ فى وضع يمكنهم من القيام بأعباء نموهم عن طريق المنهج .

وبعامة ، فإن بناء المنهج على أساس اهتمامات التلميذ يكون بمثابة علاج للبرامج التربوية التى تهمل تلك الاهتمامات كمصادر لأهداف ومحتوى المنهج ، وبخاصة أن البرامج التقليدية التى قد تم تطويرها عن طريق مبادئ اشتقت قيمتها التربوية من داخل موضوعات أو نظم بعينها ، لم تحقق نجاحا يذكر ، وكانت نتائجها مدمرة أحيانا . فكون الفرد أن يكون متعلماً، فذلك يعنى بالضرورة معرفته لكيفية استعمال الأفكار داخل هذه النظم . ولكن ، فى ظل البرامج التقليدية ، فإن تلك الأفكار قد تكون غير مناسبة للطفل ، أو قد تخفق فى تهذيب قدراته ، لأنها لا تتيح الفرص المناسبة لتكوين شخصية الطفل .

وفى الفترة الأخيرة ، نادى نيل بأهمية الفلسفة التى تنادى بأن التلميذ يجب أن يلعب دوراً رئيسا فى تحديد ما سوف يقوم بدراسته . ويمثل ظهور المدارس الحرة فى الولايات المتحدة توجيها مماثلا فى هذا الصدد . فالتلميذ يتم إعطاؤه حرية الاختيار بالنسبة لما يتعلمه ، وتكون

مسئولية المعلم التوجيه والإرشاد لتسهيل الأمور وليست فرض الأمر الواقع عن طريق الجبر والإكراه . والفرد يستطيع أن يتحقق بسهولة من صحة المقولة : " إن أعظم الأهداف التربوية تكمن فى السماح للتلاميذ باختيار ما يعتقدون أنه أفضل " . فالاختيار بالنسبة للفرد يكون قائماً عندما يملك بالفعل حرية الاختيار ، وعندما يتحقق من وجود تلك الاختيارات .

ولكن : هل لدى التلاميذ الخبرة التى تمكنهم من معرفة البدائل ؟ وإذا كانت الخبرة محدودة ، فهل ستكون الاختيارات أيضا محدودة ؟ وكيف يمكن للتلاميذ مسايرة اهتماماتهم وأفكارهم ومهاراتهم إذا لم يكن لديهم من قبل الفرصة للتعلم عن طريق تلك الأمور ، أو لم يسبق لهم التفكير فيها ؟ وهل التلاميذ فى سن الثامنة أو العاشرة أو الثانية عشرة أو الخامسة عشرة يعرفون حقا ما هو أفضل اهتمام لديهم على المدى الطويل ؟ وما الذى يحتاج إليه التلاميذ بالفعل ؟ ومن ذا الذى يقرر ذلك ؟

وقد تكون احتياجات الأطفال هى نتاج أحكام البالغين المتعلقة بالفجوة القائمة بين مثاليات البالغين ، وبين الحالة التى يكون الأطفال عليها أثناء تعليمهم . فالتعليم كشكل مؤسس للتربية يقصد به تحديد الأمور المثالية التى ينبغى تدريسها للأطفال ، أو على الأقل تقليل الفجوة بين المأمول والواقع بالنسبة لما ينبغى تقديمه للأطفال . ونضيف إلى ذلك : إن الاعتقاد الذى يقول إن كل طفل يختلف كثيراً عن غيره لدرجة أنه لا يمكن أن يكون هناك برنامجاً تربوياً عاماً ملائماً للأغلبية الكبيرة هو اعتقاد من الخطأ أن نبدأ به . وهكذا تستمر الآراء المعارضة والمتعارضة فى ذات الوقت .

ولقد فهم بويد النقطة السابقة ، وقال إنها أكبر بكثير من السؤال عن ماهية عمل الحاجة، وهى تتعلق بمسألة ما يجب أن تهتم التربية بتحقيقه .

وبعامة ، فإن فشلنا فى تحرير أنفسنا كلية من مذهب روسو ، ومن علم النفس الغريزى ، لهما مسئولان عن أغلب - إن لم يكن كل - الضعف فى الحركة التقدمية فى التربية . فالاتجاه الخاص بالاحترام الخرافى للطفولة لا يزال باقيا معنا . كما أن التصميم على التمسك فى كل الأوقات بحاجة الطفولة قد أدى إلى خلق روح ضد الاعتراف بذكاء وقدرات الطفل . ولقد كان لذلك أثره المباشر فى اعتمادنا على الارتجالية بحجة الاهتمام بالحاضر بدلا من اعتمادنا على التنظيم بعيد المدى .

ولقد ترتب على ذلك اتجاه غير صحى تجاه الأطفال ، وهو : " لا يوجد طفل طبيعى ينمو ذكاؤه وقدراته بدون تدخل الآخرين ومساعدتهم . لذا ، يجب علينا اكتشاف ما بداخل الطفل ، حتى يمكن تقديم أقصى مساعدة له " .

ولقد بدأ أصحاب الاتجاه التقدمى فى إدراك الحدود التى ينبغى مراعاتها عند تحديد الحاجات لتصميم البرامج التربوية . وتعتبر هذه الخطوة مهمة ، لذا يجب التأكيد عليها وتعليمها، لأنه ينبغى ألا نبحث عن حاجات الطفل فقط ، ولكن يجب أن نبحث أيضا عن حاجات المجتمع عن طريق عملية تقييم الحاجات .

وفى الوقت الحاضر ، لا ينال تنظيم المنهج القائم على الاتصال الشخصى شعبية كبيرة ،

حيث ينظر إليه بمثابة سياسة لعدم التدخل فى شئون التعليم ، بالرغم من أن هذا التنظيم قد جاء بناء على طلب الشعب الأمريكى للرجوع إلى الأساسيات التى نتجت عنها قديماً أشكالاً للتعليم الأولى والثانوى أكثر انضباطا . فمثلا ، العقاب الجسدى ينظر إليه كوسيلة مناسبة للتعامل مع التلاميذ غير المنتظمين .

إن المحتوى العلمى المفروض وأساليب التعليم المحددة سلفاً يخففا من العبء الذى يقع على كاهل المعلم من ناحية ، كما أنهما يخففا العبء الذهنى الذى يجب أن يتحمله التلاميذ من ناحية أخرى . وعلى العكس مما تقدم ، فإن الاتصال الشخصى كتوجيه للتربية يضع مسئولية هائلة على المعلم ، إذ يجب عليه أن يقيم علاقات طيبة مع التلاميذ ، وأن يخلق مناهج مناسبة لاستعدادات التلاميذ واهتماماتهم ، وبذا لا تكون مهمته بسيطة بحيث يسهل عليه التعامل معها . وبالمثل ، فالتلميذ الذى يجب عليه المشاركة فى تحديد المشكلات أو الموضوعات التى يرغب فى إجرائها ، قد يقابل أموراً عقلية مجردة يصعب عليه حلها أثناء تحقيق ذلك .

وبالرغم من أنه يكون من السهل القيام بأى عمل اتصالى قد نسعى لتحقيقه ، فإن مردودات هذا العمل قد تكون زهيدة القيمة ، أو أن جانب الاتصال الشخصى لذلك العمل قد يكون محدود المعنى . لذا ، ينبغى التفكير جيداً فى الأعمال الاتصالية التى نقوم بها ، حتى لا تكون مجرد عبء إضافى علينا ، وجهد مبذول ضائع .

من المنطلق السابق ، ينبغى النظر بعناية للتوجه الخاص بالاتصال الشخصى فى بناء المناهج ، وذلك لأن الغرض الرئيسى من التعليم بالنسبة للعديد من التلاميذ يجب أن يكون اكتشاف ما يحتاجونه بالفعل من أجل الوصول إلى مستوى مقبول من الأداء من وجهة نظرهم . ولكن المدارس تشجع غالبا شكلا من أشكال التعلم الذى له إسهاب زهيد فى المحتوى العقلى للموضوعات التى يدرسها التلاميذ .

[٤] التكيف الاجتماعى وإعادة البناء الاجتماعى :

والأساس الرابع لبناء هيكل المنهج هو ذلك التنظيم الذى يشتق أهدافه ومحتواه من تحليل المجتمع . وفى هذا التنظيم ، يقول البعض إن المدارس هى مؤسسات قد وجدت أساساً من أجل خدمة اهتمامات المجتمع ، وعلى ذلك تكون وظيفة المدارس هى تحديد الاحتياجات الاجتماعية ، أو على الأقل أن تكون على وعى بهذه الاحتياجات ، وأن توفر أنواع البرامج الملائمة والمناسبة لمقابلة الاحتياجات التى تم تحديدها .

وجدير بالذكر ، فإن تحديد الاحتياجات الاجتماعية أصبح موضع اختلاف كبير بين قطاعات المجتمع المختلفة ، فشريحة من المجتمع ترى حاجة المجتمع للطاقة البشرية على أنها أكثر إلحاحاً ، وترى شريحة أخرى أن الحاجة للتكيف مع القيم القائمة ذات أولوية ، وترى ثالثة أن الأولوية هى حاجة الأطفال لتحديد وضعهم فى النظام الاجتماعى .

ويمكن إبداء بعض التحفظات على المفاهيم السابقة للحاجة ، لأن دور المدرسة هو المحافظة على الحالة الراهنة . فإذا احتاج المجتمع لمهندسين ، أو أطباء ، أو فيزيائيين ، أو عمال مهرة ، فإنه ينظر للمدرسة على أساس أنها الوكالة التى عن طريقها يتم إمداد المجتمع بحاجاته.

وربما تكون الحالة الكلاسيكية المثلة فى استخدام المدارس لمقابلة الحاجة الاجتماعية قد وجدت فى أمريكا ، عندما انطلقت أول سفينة فضاء سوفيتية وليس عليها بشر للدوران حول الأرض . وعلى الفور قام العديد من النقاد بتوجيه اللوم للمدارس الأمريكية واتهامها بالإهمال لفشلها فى إعطاء برامج دقيقة فى الرياضيات والعلوم ، ولكونها السبب الرئيسى فى جعل أمريكا فى المركز الثانى فى التكنولوجيا . ونتيجة لذلك ، وجهت المدارس جل اهتمامها لعلاج هذه العيوب عن طريق تأكيد تدريس الرياضيات والعلوم فى المنهج .

وللتدليل على أهمية ما تقدم ، قامت منظمة أصول العلوم القومية فى الولايات المتحدة الأمريكية فور انطلاق سفينة الفضاء (اسبوتنك) السوفيتية ، بمباشرة عملها فى برنامج كبير وطويل الأجل من أجل تطوير المناهج فى الولايات المتحدة الأمريكية . ولقد كان واضحا للعديد أن النجاح الذى أحرزه الروس فى الفضاء فى ذلك الوقت ، لهو دليل على فشل أمريكا فى توفير ذلك النوع من البرنامج التربوى الذى تحتاجه الأمة . ومن عام ١٩٥٨ إلى عام ١٩٦٨ ، تم إنفاق ١٠٠ مليون دولار فى مشروعات عمل لتطوير المناهج ، ومن أجل إقامة معاهد صيفية لمعلمى العلوم والرياضيات .

ونعود مرة أخرى للحديث عن موضوع بناء المنهج وتصميمه على أساس الاحتياجات الفعلية للمجتمع . ونقول :

من المزعج أن العديد من التلاميذ يتركون المدرسة فى سن مبكرة دون معرفة حقيقة المكان الذى يرغبون فى احتلاله فى المجتمع . لذا ، فإن بعضهم يرى أهمية وجدوى مساعدتهم منذ بداية التعليم فى سن الخامسة أو السادسة على تحديد الهدف الذى يريدونه (نوعية العمل) . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تنمية المهارات والاتجاهات التى تزيد من قدرتهم على العمل . ونتيجة لهذا الاهتمام ، فقد تم تطوير برامج تربوية مهنية .

وما نود أن نؤكده هنا ليس فقط إبراز أهمية تطوير مشروعات المنهج فى الرياضيات أو العلوم أو فى التربية المهنية . ولكن أيضا توضيح أهمية أن يكون للمدارس آليات (ميكانيزمات) لمقابلة ما يمكن اعتباره الحاجات الملحة والشديدة للمجتمع .

ولقد ظهر مفهوم الاتجاهات آنفة الذكر نتيجة لما نطلق عليه الأمراض الاجتماعية . وعليه، فإن ما نراه فى العديد من البرامج هو نتائج لمشكلات الحرمان التى تؤثر على الأفراد . ومن هذا المنطلق ، أصبح المنهج وسيلة لعلاج هذه المواقف .

والحاجات التى تم إدراكها ليست جوهرية فى طبيعتها ، فهى لا تسعى لعمل تغيير أساسى فى التركيب الأساسى للمجتمع . فتنمية برامج التربية المهنية - على سبيل المثال - تسعى لزيادة مستوى وعى التلاميذ الخاص بعالم العمل القائم . لذا ، فإن مناهج التربية المهنية لم يقصد بها تشجيع الأطفال أو الشباب على إيجاد بدائل للعمل كما يتم تعريفها الآن ، وإنما تهدف إلى تشجيع البحث فى القيم والمقومات التى توفر العمل وفق ظروف المكان والزمان .

لذا ، تم إعادة بناء المنهج ليحقق أغراضه الاجتماعية وفق تنظيم يهدف إلى تنمية مستويات عن الوعى الناقد بين الأطفال والشباب ، من أجل جعلهم أكثر وعيا بالأمراض

الاجتماعية العديدة الموجودة فى المجتمع ، والتى يجب علاجها بسرعة أو التخلص منها نهائياً . وتهتم البرامج التى تعكس هذا التنظيم بأمور جدلية . مثل : القيم الدينية ، وتفضيل نوع الجنين، والفساد السياسى ، وما يشابه ذلك . وبذا ، لا تهدف هذه البرامج إلى مساعدة التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذى يحتاج إلى تغيير أساسى ، ولكنها تهدف إلى مساعدتهم على إدراك المشكلات الحقيقية الموجودة فى المجتمع ، ومحاولة عمل شئ من أجل مقابلتها وحلها .

وحيث إن مشاركة تلاميذ المدارس الثانوية فى الأمور السياسية تعتبر حقا طبيعيا وشرعيا لهم ، لأن غير ذلك يمثل عدم مساواة أخلاقية بين الناس فى المجتمع . لذا ينبغى وجود برامج مدرسية تهتم بمناقشة السياسة العامة المتبعة فى المجتمع . كما يجب تصميم مقررات دراسية جديدة بحيث تعكس المضمون السابق نظرا لأهميتها اجتماعيا .

وعلى المستوى الجامعى ، ينبغى رفض المقررات غير الملائمة لحاجات الطلاب الاجتماعية، نظراً لأهمية وضرورة زيادة دور هؤلاء الطلاب ومسئوليتهم داخل المجتمع . ومن هنا ، فإن مفهوم ملائمة برنامج ما ، ينبغى ألا يشتق من رغبة الطلاب للتكيف مع المجتمع بوضعه الحالى ، ولكن من رغبتهم فى إعادة بناء مجتمع جديد صحى . ولقد كانت البرامج الدراسية من - وجهة نظرهم - هى السبيل لتدعيم تحقيق هذه النتيجة .

والتضمينات المنهجية لإعادة البناء الاجتماعى من أجل مجال محدد هى تضمينات عميقة . لذا ، ينبغى أن يتم وضع الخطوط العريضة لمحتوى الدراسات الاجتماعية على أساس المشكلات الاجتماعية الملحة ، وبحيث تشتق من الأصول والمصادر الاجتماعية المختلفة الموجودة فى المجتمع . وترجع أهمية ما تقدم إلى أن التلميذ فى وقتنا هذا لا يتعلم كيف يتكيف مع المشكلة لأنه لا يتعلم كيف يتجنبها .

ومما يؤكد أهمية الأخذ بفكرة التصميمات المنهجية ، أن محتوى المقررات فى العلوم لا يشتق كلية من المشكلات التى يعمل فيها العلماء ، ولكن من المشكلات الاجتماعية والفردية ذات الأهمية الخاصة والتى يمكن إخضاعها للبحث العلمى .

وفى الفنون ، قد تكون مجالاتها بعض الأمور ذات العلاقة المباشرة بالتلميذ ، كالأشكال الضمنية للأفراد فى الإعلانات ، أو تأثير التكنولوجيا الجديدة على فن الأشكال ، أو على المثاليات التى تقدمها وسائل الإعلام للأطفال .

ما دام الأمر كذلك ، ينبغى أن يسعى المنهج إلى التأكيد على الأمور الحياتية التى يتعامل معها التلاميذ ، وتكون لها تأثير مباشر فى حياتهم . فالتلميذ لا يستطيع أن يتجنب التعامل مع مثل هذه الأمور المجردة . لذا ، يجب أن يسعى المنهج إلى تدريب التلميذ على استخدام المعلومات (المفردة) التى توفرها الأنشطة الأكاديمية كوسيلة للتعامل مع ما يدرك على أنه ذو أهمية اجتماعية .

والجانب الآخر من التنظيم لإعادة بناء المجتمع والتكيف الاجتماعى ، لا يهدف أساسا إلى إعداد التلاميذ لتحسين النظام الاجتماعى عن طريق التركيز على المشكلات الخاصة بهم فقط، ولكن أيضا عن طريق مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات اللازمة لكى يلعبوا دورهم

فى المجتمع .

وهكذا ، فإعادة البناء الاجتماعى والملاءمة الاجتماعية ليسا على جانبين متعارضين ، ولكنهما يشتركان فى كونهما ينظران إلى المجتمع كمصدر تشتق منه برامج المدرسة . فالمنادون بإعادة البناء الاجتماعى ينظرون للمجتمع لتحديد الصعوبات التى تواجهه ، فإذا أمكن تحديدها ، فعلى الفور يتم تصميم برنامج المدرسة بحيث تساعد هذه البرامج الأطفال على فهم هذه الصعوبات وتجعلهم قادرين على مواجهتها .

أما الفرد المهتم بالملاءمة الاجتماعية فإنه ينظر إلى المجتمع لاكتشاف ما يحتاجه التلاميذ من أجل المضى فى بناء منهج يهدف إلى تحقيق ذلك الهدف .

فتحليل المجتمع كأساس لصياغة محتوى المنهج وأهدافه ليس أسلوبا حديثاً كما نظن . فأول محاولة رسمية فى التربية الأمريكية كانت فى الحركة المهنية المدرسية فى سنة ١٩١٠ تقريباً. وفى هذا الصدد ، بذل جهدا عظيما لاستخدام طريقتين عمليتين لتحديد نقاط القوة والضعف فى البرامج المدرسية .

وفى مجال المنهج ، فإن العمل الوحيد لاشتقاق أهداف المنهج ومحتواه من تحليل المجتمع، قام به **فرانكلين بوبيت** . ولقد أشار إلى أن التربية يجب أن تقوم بالإعداد لخمسين سنة من حياة البالغين ، وبذا لا نحصر اهتمامنا بطفولة التلميذ فقط ، بل نهتم أيضا بإعداده لمواجهة الحياة خلال جميع سنوات عمره (التربية مدى الحياة) . وعلى المنهج تحديد الأعمال المختلفة من الحياة التى سوف تعد المدرسة الأطفال من أجلها . والخطوة التالية كما يقول (بوبيت) هى تحديد الأفراد فى المجتمع ، الذين سيلعبون الدور المهم فى كل فترة قوامها عشر سنوات . فإذا تم تحليل سلوكهم وفهم أبعاد شخصياتهم ومعرفة اتجاهاتهم فإن ذلك سيشكل أهداف المنهج .

إن التحفظ على رؤية (بوبيت) هى افتراضه أن أهداف التربية تكمن فى المجتمع . بمعنى أن تحليل المجتمع (من وجهة نظر البالغين الناجحين) سوف يوفر أساسا لبناء المنهج ، وبذا يمكن تحديد ما يجب على المدرسة تعليمه . إن الافتراض السابق يشير إلى أن رؤية ورغبة المسئولين على جميع المستويات هى التى تحدد ما يجب تعليمه ، دون الأخذ فى الاعتبار رؤية ورغبة التلميذ ذاته .

(٥) المنهج كتكنولوجيا :

والأساس الخامس لبناء هيكل المنهج يختلف عن الأربعة السابقين فى كونه معياريا . فهو ينظر إلى تخطيط المنهج على أساس أنه إجراء تكنيكى وأسلوب يهدف إلى إيجاد علاقة الوسائل بالنهايات والغايات إذا تمت صياغتها . ولا تتمثل المشكلة الجوهرية للتنظيم التكنولوجى للمنهج فى صعوبة النهايات ، بل فى جعل تلك النهايات تتم فى عمليات سلسة عن طريق عدة عبارات تشير إلى السلوك الذى يتم ملاحظته . وإذا تم ذلك بكفاءة ، فتكون المشكلة بعد ذلك هى تحديد الوسائل الملائمة . وهذا يعنى وجود نماذج لتخطيط نهايات وغايات المنهج . وهذه النماذج تتميز بالتنظيم التربوى الدقيق . وهى تساعد التربويين على صياغة الأغراض والأهداف التربوية ، وتستخدم كمعايير لتقييم كفاءة وفاعلية الخطة التعليمية التى يتم عملها .

ويجادل البعض فيقول : إن المدرسة يجب أن تكون ذات غرض ، وبالتالى يجب أن يكون للمدارس أهداف ذات معنى ، ويمكن تحقيقها ، أو على أقل تقدير يمكن قياس المدى الذى يمكن تحقيقه منها . فالمنهج هو المقرر الذى سوف يدرس ، والمعوقات أو الصعوبات هى أهداف التعليم التى تم صياغتها بطريقة صعبة تحول دون تحقيقها . ولكن ، إذا تم صياغتها بطريقة جيدة فإنها توفر تحديات ملائمة . لأنها ليست عسيرة جدا ولا سهلة جداً . وبذا ، يتم تعليم الدروس المقررة ، والحصول على النتائج المرجوة .

ويرتبط تنظيم أهداف المنهج ووسائله بجهود العالم الغربى من أجل التحكم فى النشاط الإنسانى . فعن طريق تخطيط المنهج وتدريس موضوعاته كمشكلات تكنولوجية ، يمكن تطبيق العلوم التطبيقية التى تتميز بالقوة والأسبقية فى المدارس .

ولقد انبثقت الخطوط العريضة لبناء المنهج عن طريق التخطيط الملائم من بعض الحركات التربوية الكبرى فى الولايات المتحدة الأمريكية . وتدعى إحدى هذه الحركات بالحركة التفسيرية . ويرتبط فيها تخطيط البرنامج وتنظيمه بالميزانيات المحددة له . ويمكن تصور هذه الحركة بمثابة تفسير لمشكلة الاستثمارات التعليمية وتحمل النفقات التربوية . وهنا ، يجب صياغة المنهج وتقييمه بطريقة تجعل المعلمين قادرين على إعطاء دليل للفاعلية التربوية .

وجدير بالذكر ، أنه فى الأسلوب التكنيكى قد لا تتعادل مدخلات النظام بمخرجاته ، حيث يكون للأساليب المحددة بالنماذج العلمية مدخلات ترتبط بالشكل والمحتوى والأهداف العامة للمدرسة ، بينما تتمثل مخرجاتها فى التأثير الذى تضيفه التكنولوجيا العلمية على العلم. فالتكنولوجيا التى تعتمد على العلم ، تضع أولوية كبيرة لتحديد الأهداف ، وتطوير وحدات الأداء التى يمكن تقييمها بعد وقت قصير نسبيا .

وكذلك ، تؤكد التكنولوجيا على معيارية الصفات التى تؤدى إلى النهايات أو الغايات التى سبق تحديدها . والاتجاه العام لهذا الأسلوب هو محاولة زيادة الكفاءة والفاعلية عن طريق خلق المواقف التعليمية المتعددة ، التى من خلالها يمكن تحقيق الزيادة المنشودة .

وعندما تكون الطريقة هى الاعتبار الظاهر ، فإنها تكون بمثابة المعيار الذى يحدد ما يمكن قبوله وما يمكن رفضه . وليس غريباً على الإطلاق أن يدور الاهتمام حول ما إذا كان قد تم تحديد الهدف بعناية أم لا ، بحيث يتم استبعاد الأهداف التى ليست على المستوى المطلوب .

ولكن : ما الذى نتوقع أن نراه فى المدرسة والفصل بحيث يمكن تنظيمه فى صورة منهج يصطبغ بصبغة التكنولوجيا ؟ وكيف يحدث التدريس ؟ وكيف يتم تقييم التلاميذ ؟ وكيف يمكن التعبير عن هدف المنهج ؟

فى ظل هذا التنظيم ، فإن الأشياء التى نتوقع أن نراها تتمثل فى أن يكون لدى المعلم أهدافا يمكن قياسها لكل مادة دراسية يتم تعليمها . ويجب أن تكون هذه الأهداف عديدة ومحددة وخاصة . ونضيف إلى ذلك ، أنه ينبغى أن يكون لكل هدف اختبارا كميا محددا خاصا به ، أو يكون له مفردة اختبارات يمكن استخدامها لتحديد ما إذا كان التلميذ قد حقق الهدف أم لا . ويمكن إعطاء التلميذ قائمة بهذه الأهداف قبل بداية كل مشروع أو قبل نشاط منهجى ، من

أجل تحقيق فهم كامل لما ينبغى أن يحققة هذا التلميذ ، وبذا يتم إزالة أى غموض محتمل فى هذا الأمر .

وفى بداية العام الدراسى أو قبل دراسة المنهج ، يجب اختبار التلميذ اختبارا قبليا لتحديد مستواه الخاص بالسلوك المدخلى . ويعد قياس المستوى العلمى القبلى للتلميذ من العوامل المهمة فى هذا التنظيم لأنه سيحدد مدى نماء التلميذ تربويا ويستعمل أيضا فى وصف المحتوى والأغراض التى يحتاجها التلميذ من أجل المضى قدما نحو إنجاز أهداف المنهج .

وبعد تحقيق ذلك ، يتم إعطاء كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ وحدات من العمل، وتقدم اختبارات بعد كل وحدة لمراقبة تحصيل التلميذ بعد الوقت المحدد . فإذا كانت المعالجة غير فعالة ، فعلى التلميذ أن يعود مرة أخرى إلى مجموعة من الأهداف أو الأغراض ليراجعها مع المعلم ، حتى يكون أكثر فاعلية من الناحية التلقينية (التحصيلية).

والمنهج الذى له مثل هذه الصفات يكون منهجا متتابعا . فكل عمل يبنى على ما سبق ويكون الأساس لما سيأتى . وهذه الصورة الضمنية للمنهج ، مثل مجموعة من المدرجات بها بعض المنبسطات (المسطحات) ، ولا يوجد بها فجوات . والهدف من مجموعة المدرجات زيادة الكفاءة التى بها يستطيع الفرد الوصول إلى قمة السطح .

ففى الفصل الموجه تكنولوجيا ، تكون الأنشطة المنهجية متوفرة فى الكتب المدرسية أو فى حقائب المواد التعليمية . وفى هذه الحالة ، ينظر التلاميذ إلى هذة الأنشطة على أنها مسئوليتهم التى ينبغى تحقيقها بمساعدة الكتب المدرسية أو حقائب المواد المنهجية الخاصة بهم ، مع الأخذ فى الاعتبار أن مساعدة المعلم لهم يعد أمرا مشروعا إذا طلبوا ذلك . وقد تصطبغ المواد المنهجية بلون معين ، ليستطيع التلاميذ رؤيتها فى البرامج ، وبذا يستطيعون مقارنة موقعهم فى العمل الذين يقومون به عن طريق مقارنة ألوانهم .

ويقوم التلاميذ تحت إشراف المدرسين بتسجيل التقدم الذى أحرزوه عن طريق الاحتفاظ بتسجيلات أو لوحات للدرجات التى حصلوا عليها فى الاختبارات . وتكون هذه التسجيلات فى بعض الفصول معلقة فى مكان واضح ، وبخاصة فى المرحلة الابتدائية .

وفى مستوى المدرسة الثانوية ، يقوم كل تلميذ بتسجيل درجتة فى كراسة خاصة به ، ليكون مسئولا عن تحديد إنجازه فى الصف النهائى عن طريق حساب متوسط الدرجات التى حصل عليها فى الاختبارات . وبذا ، يكون لدرجات بعينها معنى معينا لذلك التلميذ ليعرف ما يحتاجه من الدرجات للوصول إلى مستوى (أ) أو (ب) أو (ج) أو (د) . والحياد عن هذه المعايير من جانب المعلم سوف ينظر إليه على أنه عدم مساواة اجتماعية بين التلاميذ . وإذا حصلنا على هذه المستويات ، فإننا بذلك نحقق موضوعية كاملة فى تقييم الأداء والثواب . والصورة الممثلة لهذا الفصل ستكون صورة الماكينة الفعالة ذات الكفاءة .

أهمية أساسيات البناء الهيكلى للمنهج التربوى :

من خلال العرض السابق نجد أن الإطار العام لرؤية المنهج له نتائج بعينها فى العملية التعليمية ، إذ يتضمن كل تنظيم من التنظيمات الخمسة السابقة مفاهيم ضمنية للقيمة التربوية،

ويشرع لممارسات تربوية محددة ، ويعمل أيضا كمركز أيديولوجى يمكن أن يتجمع حولة تأييداً سياسيا .

ومن الصعب جداً أن نجزم بأهمية أحد التنظيمات الخمسة السابقة للمنهج التى تم وصفها على حساب بقية التنظيمات ، لأن هذه التنظيمات ليست لها فقط إسهامات فلسفية مجردة ، ولكن لأنها تتخلل أيضا القيم التى تشكل إدراك الفرد للأشكال الرئيسة للممارسة ، مع الأخذ فى الاعتبار أن دور المعلم لاينفصل عما نفترضه لدور المحتوى والمنهج .

فمثلا ، إذا افترضنا أن مشكلات المجتمع يجب أن تكون هى البؤرة ، التى عن طريقها يتحدد محتوى المنهج . فإننا نستبعد بذلك الدراسات الكلاسيكية المهمة . وإذا افترضنا أن الوظيفة الكبرى للمدرسة هى التأكيد على اكتساب المهارات الثلاثة الرئيسة (3R,S) ، فمن غير المحتمل أن تحتل أساليب التعلم عن طريق الاكتشاف والاستقراء أولوية فى التعليم .

وعلاوة على ذلك ، فلكل تنظيم من التنظيمات الخمسة السابقة تضمينات محددة للأهداف والمحتوى الخاص بموضوع المنهج . فمثلا فى العلوم ، يمكن تطوير منهج العلوم لأطفال المرحلة الأولية القائم على العمليات كمدخل للتدريس من أجل تشجيع مهارات عملية إدراكية بعينها ، حيث يتم تصميم كل وحدة من المنهج لزيادة قدرة الأطفال على التصنيف والملاحظة والقياس ، وهكذا .

وتلعب العمليات الإدراكية دورا ناقدا فى تحديد ما يحدث فى تعليم عملية التعليم ، وفى تقييم الوحدات التى يتم تدريسها لتحديد إمكانية الأطفال استخدام هذه العمليات .

وتظهر أهمية كل من التنظيمات الخمسة للمنهج فى أن كل تنظيم يمكن النظر إليه كظاهرة مستقلة بذاتها أو لها خصوصيتها ، إذا أخذنا فى الاعتبار أهمية تضمين المحتوى (والمقصود به التأثير الضمنى للمحتوى على ما يتعلمه التلاميذ فى المدرسة) . ويؤكد كل من التنظيمات الخمسة على مفهوم خاص للأولوية التربوية . وتحدد كل مجموعة من الأولويات بدورها المحتوى ، وتؤثر على المناخ الذى يتعلم فيه التلاميذ ويعمل فيه المعلمون .

وقد يرى البعض أهمية مسايرة التلاميذ للنظام السياسى الحاكم للمجتمع ، وأن أفضل طريقة لتحقيق ذلك ، هى تعليمهم كيفية مسايرة المجتمع ، عن طريق التركيز على مشكلات اجتماعية حقيقية يوفرها المنهج للتلاميذ . ولكن ، إعادة البناء الاجتماعى قد يؤثر على الفرص التعليمية الحقيقية المتاحة للتلاميذ ، وما ينظرون إليه من جهتهم كقيمة تربوية هامشية .

ومن هنا ، تتأثر البيئة العامة والمناخ التعليمى والمحتوى المحدد ، بتنظيم المنهج الذى قد نراه مناسباً ، وإن كان من الصعب فهم أهمية تنظيم المنهج إذا كان عدد الفرص التعليمية يمثل أهم عامل يؤثر فى محتوى التعليم فى المدرسة .

ولكن : ما الذى يجب أن نقدمه للتلميذ من هذه التنظيمات ؟ وهل يوجد تنظيم بعينه أفضل من بقية التنظيمات ؟ وهل هناك بعض التنظيمات لم تعط حقها من التبرير ؟

هناك تحذيران يجب أخذهما فى الاعتبار عند التعامل مع التنظيمات السابقة ، يتمثل أولهما فى أن تلك التنظيمات قد وصفت بعيدا عن السياق الذى ستعمل من خلاله ، إذ تم وصفهم كنماذج للقيمة التربوية ، أما فى الممارسة الفعلية أو الحقيقية فإنهم - نادرا - ما يعملون فى شكلهم النقى (الحقيقى) ، بالرغم من أن التنظيم الخاص بالناحية الأكاديمية قد يكون صالحا للعمل فى العديد من أشكال الممارسة التربوية بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن التنظيمات السابقة قد تم وصفها بدون وضعها فى سياق ، لذا يكون من الصعب بمكان تحديد أفضل تنظيم لمجموعة بعينها من التلاميذ .

وهكذا ، قد يجد فرد أن تنظيما بعينه أقرب إلى قيمه التربوية عن غيره ، أو قد يكون لديه الرغبة فى تطبيق رؤية أخرى تحت حالات خاصة .

أما التحذير الثانى : ويختص بمشكلة التبرير ، إذ أن الفيصل الذى يميز وجاهة رأى عن رأى آخر هو وجهة نظر صانع القرار . من هذا المنطلق ، فإنه يعتد برأى صاحب القرار بالنسبة لتحديد أى تنظيم من تلك التنظيمات يجب الأخذ به واتباعه . وبالطبع ، يتوقف ذلك على مدى إدراكه لمدى تحقق أوضاع بعينها من خلال التنظيم الذى يختاره أو يتبناه .

وبعامة ، تظهر التنظيمات الخمسة السابقة الفروق الخاصة بالمحتوى والأهداف والتنظيم وتوزيع الأدوار ، وغير ذلك من الأمور التى ينبغى مراعاتها عند تصميم البرامج الخاصة بكل تنظيم من تلك التنظيمات . وبذا ، يمكن تحاشى العديد من الجدليات التى يمكن أن تدور فى المدرسة حول كيفية عمل هذه التنظيمات ، وما يجب أن يقوم المعلمون بتدريسه والذى يشتق أساسا من الافتراضات المتصارعة حول ما ينبغى أن تكون عليه صور التعليم .

وخلاصة القول ، لا يمكن القول بأن أحد التنظيمات الخمسة أفضل من الآخر ، لأن القرارات التعليمية يجب أخذها ونحن نضع فى اعتبارنا السياق الذى تعمل فيه هذه القرارات . أيضا ، ينبغى ألا يكون للمدرسة تنظيم واحد بحيث يسيطر على العملية التعليمية فيها (عملية تخطيط البرامج والمناهج) ، وإنما يجب أن يكون للمدارس حرية الاختيار من بين هذه التنظيمات بما يتوافق مع ظروفها وإمكاناتها ، مع مراعاة أن هذا الاختيار غير مطلق ، ويمكن تغييره جذريا أو تعديله جزئياً ، إذا تغيرت الظروف والإمكانات . وبذا ، تعمل التنظيمات الخمسة السابقة كأدوات لتحليل البرامج المدرسية القائمة ، وكأساس لصقل الحديث عن تخطيط البرامج الجديدة .

(١٦)

إعادة النظر فى تنظيمات المنهج الحالية

تمهيد :

هناك وجهة نظر ترى أن تفسير بعض المهام أو المسئوليات التى يجب تحقيقها من خلال المنهج ، يعنى التعرض لموضوع له جانبه السياسى . وبمعنى آخر ، فإن مناقشة بعض وظائف المنهج تعنى بالضرورة أن يكون للحديث جانبه السياسى .

وينبغى التنويه إلى أننا لا نعنى بالسياسة هنا المفهوم الذى تعنيه الأحزاب السياسية (الحكم) ، ولكن نعنى بها الأمور التى لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بقرارات بناء وتنظيم المنهج (السيطرة على المنهج) .

من الذى يتحكم فى وضع وبناء المنهج ؟

ينبغى مراعاة الأمرين المهمين التاليين عند الإجابة عن السؤال السابق :

* توزيع المعرفة فى المجتمع .
* عملية صنع القرارات المتداخلة أو المتضمنة فى هذا التوزيع .

فإذا كان المنهج بمثابة (مختارات من الثقافة) ، فسوف تظهر قضية مهمة ، وهى : من يقرر اختيار موضوعات المنهج ؟ ولماذا يصمم على ذلك الاختيار ؟

ما تقدم . يوضح وجود ثلاثة أمور تحتاج إلى تفسير . وهى :

١ - ما شكل التحكم فى المنهج ؟ وما مدى تأثر هذا التحكم بالمجتمع ؟

٢ - ما العلاقة بين قرارات التحكم وتوزيع الفرص التعليمية فى المنهج ؟

٣ - كيف أن عمليتى : (صنع القرارات) و (خلق الفرص التعليمية فى المنهج) تتوافقان فى ظل أيدولوجيات تعليمية وسياسية مختلفة ؟

ولتوضيح مفهوم **السيطرة** على المناهج ، نفترض أن لهذا المفهوم بعدين ، هما :

- قد يقوم المدرسون بتصميم كل شئ عن المنهج .
- قد تتوفر سيطرة مركزية موحدة على مستوى كل المدارس .

وبعامة ، توجد فى أى نظام أربعة أو خمسة مستويات للمسئولية ، هى :

- المستوى القومى .
- المستوى الإقليمى أو المحلى (المناطق والمديريات التعليمية) .
- المستوى الخاص بالمؤسسات (كل المدارس) .
- المستوى الخاص بالأقسام .

(ربما يتحقق ذلك فى المدارس الثانوية ، وفى المدارس الابتدائية الكبيرة) .

- المستوى الخاص بالأفراد (المدرس داخل الفصل) .

ويجدر بنا الإشارة إلى أن السيطرة على المستوى القومى ليست بالضرورة أن تتوافق مع

السيطرة على المستوى الإقليمى ، ولكن قد توجد رابطة أو اتصال بين التحكم على المستوى القومى ، والتفسير أو التعليل على المستوى الإقليمى .(٣)

ولقد قام **دينس لاوتون** بالتعرض للموضوع السابق فى كتابه : (سياسة مناهج المدارس: ١٩٨٠) حيث أشار إلى أن هناك تغييرا فى السياسة التعليمية وسيلته الحيلة للتخلص من سيطرة المجاز أو الاستعارة .

ففى بريطانيا ، من سنة ١٩٤٤ حتى سنة ١٩٥٠ ، قامت سيطرة الاستعارة أو المجاز السياسى فى التعليم على أساس تكوين ما يشبه شركة مساهمة بين المدرسين والسلطة المركزية . ومنذ سنة ١٩٨٠ ، قل الكلام كثيرا بالنسبة لموضوع هذه الشركة ، وازدادت التفسيرات والتعليمات التى تدعو لفض سيطرة التحكم المركزى .

ويعود ذلك إلى التبريرين التاليين :

* الخوف من استخدام الحكومة المدارس فى تحقيق أغراضها السياسية .

* قد يستغل السياسى سلطته ونفوذه فى التعليم بطريقة خاطئة ، وبخاصة أن الفلاح أو العامل ليست لديهما خبرة الاحتراف بالنسبة لموضوع تصميم المنهج .(٤)

وجدير بالذكر ، أنه لن يحدث خلاف حول محتويات المنهج طالما أن مسألة من يتحكم فى تصميم المنهج باتت واضحة ومحددة ، كما أن موضوع الصراع الأيدولوجى داخل التعليم لا يدور حول مضمون المنهج بقدر ما يدور حول قضايا المنهج .

أيضا ، هناك اتجاه قوى يشكك فى جدوى الاهتمام بقابليات الطفل ، وفى أهمية تطوير تعليمه لمقابلة هذه القابليات . ويتبنى هذا الاتجاه فكرة نقل التراث الثقافى للأقلية النابهة من التلاميذ ، عن طريق وسائل منهجية يتم بناؤها لتحقيق هذا الغرض ، بحيث تشمل على مواد دراسية تقليدية . أما العامة من التلاميذ ، فيتم إعدادهم لعالم العمل فى مدارس ثانوية منفصلة.

وإذا نحينا الاتجاه السابق جانبا ، وعدنا مرة أخرى لمناقشة مستويات التعليم لوجدنا أن هذه المستويات تتصل بالأيدولوجيات ، ويعنى ذلك أن مستويات التعليم ترتبط ارتباطا مباشرا بالفكر السياسى السائد فى المجتمع .

وبالرغم من اختلاف الأيدولوجيات ، فينبغى أن تؤكد جميعها على أهمية تقديم خدمة تعليمية جيدة لكل الناس ، وعلى ضرورة وجود علاقة وطيدة بين الرغبة فى تعليم كل الشباب ومعاملتهم بطريقة إنسانية فى المدارس . ولكن ، هناك اختلافا كبيرا بين معاملة التلاميذ معاملة إنسانية وباحترام . وبين تركهم يفعلون ما يحلو لهم وفقا لرغباتهم الجامحة .

وإذا عدنا ثانية إلى المستويات الخمسة الخاصة بالتحكم فى المنهج ، نجد أن هناك اختلافا أيدولوجيا واضحا فى أربعة منها . فعلى سبيل المثال ، يظهر المستوى الثالث أن حدوث الخلاف بين المدرسين أمرا واردا ، إذ لا يمكن أن يتفق فكر جميع المدرسين بالنسبة لموضوع بعينه فى أية مدرسة.

وفى المجتمعات الديمقراطية ، تكون فكرة تصميم المنهج من خلال مستوى واحد فقط مرفوضة أو غير مرغوب فيها على أقل تقدير ، لذا يجب أن يكون لدى المتحكم فى المنهج الحرية الكاملة عند تصميم المنهج .

إن جزءا من وظيفة **نظرية التحليل الثقافى** فى تخطيط المنهج سوف يمدنا ويرشدنا عن الكثير بالنسبة لتصميم المنهج على المستوى القومى . وهكذا ، تحمى الخطوط الموجهة - على المستوى القومى - التى تتضمنها نظرية التحليل الثقافى ، المدرسين من تدخل محلى كبير . وبالرغم من ذلك ، فإن الصراع بين كل هذه الأشياء لهو أمر حتمى ، لذا يجب توضيح أسباب وأهداف الصراع المرتبط بقضية التحكم فى تصميم المنهج .

وعليه ، يتطلب الحديث آنف الذكر ، توضيح ووصف كل مستوى من هذه المستويات بطريقة إجرائية أكثر تحديدا . فمثلا ، يمكن أن نقول : " يكون للمدرس فى المستوى الخامس ، الحرية داخل الفصل فى تقويم ما سيقوم بتدريسه من دروس معينة داخل نطاق مهنته ، وفى تحديد أية طريقة تكون مناسبة أكثر من غيرها لفصل بعينه ".

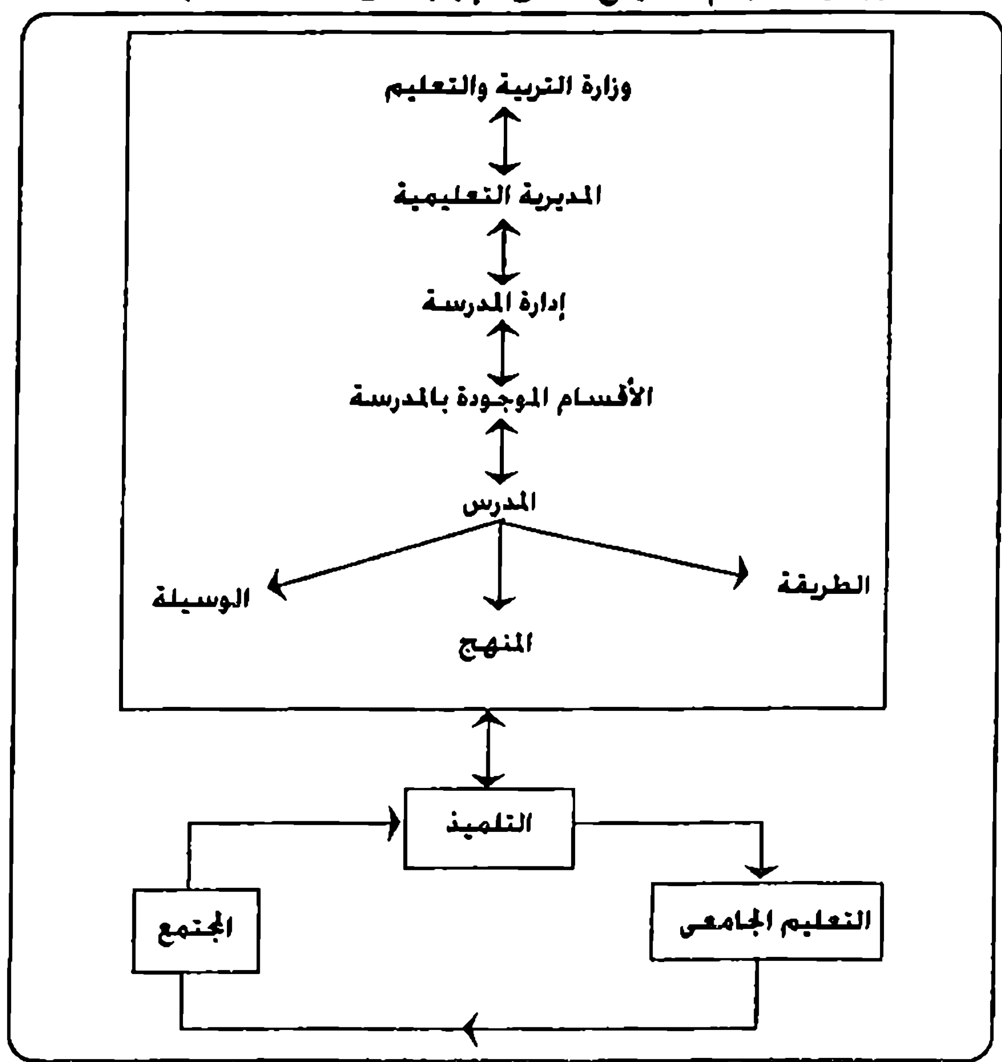
وجدير بالذكر ، لا يمكن بالفعل السيطرة على العملية التعليمية أو متابعة العملية التدريسية ، حتى ولو كان يجلس موجه فى كل فصل دراسى . وهناك رأى آخر يقول إن التدريس مسئولية المدرس ، وأن التقويم مسئولية المدرسة .

إن ما تقدم قد يكون فيه الكثير من تبسيط الحقيقة أو تسطيحها ، إذ من خلال الممارسة داخل الفصول يمكن تعديل أى منهج قومى حسب ظروف المديريات التعليمية ، وتبعا لما يحدث داخل المدارس ، ولسوف يتحقق ذلك بواسطة المدرسين .

ولا يزال الموقف غامضا ، لأن الأسئلة التالية تتطلب إجابات محددة عليها :

- ما دور نظام المدارس فى زيادة التأكيد على تأثير المنهج ؟
- كيف يمكن توفير راحة نفسية للتلاميذ عند دراستهم للمنهج ، بشرط مراعاة تحقيق أهداف التقويم فى ذات الوقت ؟
- ما حدود الحرية المسموح بها للمدرس وفقا للتخطيط المعمول به فى التعليم الجامعى ؟ ووفقا للنظام المسموح به داخل المدرسة ؟ ووفقا لاحتياجات الحرف والمهن على المستوى القومى ؟

ويمكن أن يقدم النموذج التالى الإجابة عن الأسئلة السابقة :



التنظيمات الأساسية للمناهج التربوية :

تندرج التنظيمات الأساسية للمناهج التربوية المألوفة ، والمعمول بها فى التعليم النظامى المقصود ، تحت العناوين الرئيسة التالية :

(أ) منهج المواد الدراسية Subject - matter Curriculum

ويعرف بالمنهج التقليدى ، حيث يتم التركيز على المادة العلمية فقط ، دون الاهتمام بميول واهتمامات المتعلمين . وبذا ، يكون محتوى هذا المنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات العلمية المتراكمة التى تقوم أساساً على مجموعة من المفاهيم والتركيبات ، وما يرتبط بها من مهارات نظرية وعملية أو مهارات أساسية وفرعية .

وعليه ، يدور تنظيم محتوى المنهج حول المفاهيم والحقائق الأساسية لكل مادة ، حيث يكون للتنظيم المنطقى لكل مادة ، قدرة كامنة على أن يكسب المتعلم المعنى والوحدة فى خبراته ، إذ فهم المادة فهما جيداً .

وتتمثل أهم خصائص منهج المواد الدراسية فى الآتى :

* محور التأكيد هو نقل التراث الثقافى المتمثل فى المواد الدراسية .
* المحتوى مقسم إلى مواد دراسية وفقا لمتطلبات المواقف التعليمية .
* يتشكل تنظيم المنهج من مواد دراسية إجبارية .
* يتم إعداد المنهج سلفا .
* تركز النشاطات التعليمية على أساليب العروض والشرح والإيضاح والاختبار (التلقين) .
* الكتب هى مصادر التعلم فى أغلب الأحيان .
* الاختبارات والامتحانات هى وسائل التقويم .
* يقوم أخصائى اجتماعى بالتوجيه والإرشاد .
* التوجيه الاجتماعى ، لا وجود له إلا فى حالات نادرة وتحت ظروف قهرية .

ويظهر مما تقدم ، أن المعرفة لا تأتى فقط فى مقدمة اهتمامات المنهج المتمركز حول المادة الدراسية Subject Centered Curriculum ، بل هى تمثل الهدف الأساسى والغاية النهائية ، حيث يتم تجاهل الفروق الفردية بين التلاميذ ، كذا لا تؤخذ حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم فى الاعتبار .

وكرد فعل للانتقادات التى وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، على أساس أن كل مادة يتم تدريسها بمعزل عن بقية المواد الأخرى ، رغم وجود وشائج نسب قوية متينة الأساس ، تعود فى الأصل إلى الارتباطات الطبيعية الموجودة بين شتى ألوان المعرفة ، ظهرت محاولات جادة من أجل تحسين وزيادة فاعلية منهج المواد الدراسية .

ومن هذه المحاولات نذكر الآتى :

(١) منهج المواد الدراسية الحديث

Modern Subject - Matter Curriculum

ظهر هذا المنهج نتيجة :

- نتائج البحوث والدراسات فى ميادين التربية وعلم النفس .
- تطبيق العلوم الطبيعية على مختلف مناحى الحياة .
- التغير المستمر فى أهداف وحاجات المجتمع .

ويتميز منهج المواد الدراسية الحديث بما يلى :

* تدرس المواد الدراسية مرتبطة بمواقف ومشكلات قد تصادف المتعلمين داخل أو خارج الفصل ، وبذلك ترشدهم فى اختيار نشاطات متنوعة يقومون بها .
* يهتم بالتدرج مع المتعلمين ليدركوا أن المادة الدراسية التى يتعلمونها مشوقة وذات

فائدة عملية لهم ، وبذا لا يقتصر الهدف من دراسة أية مادة على إتقان المعلومات والحقائق المتضمنة بها كهدف فى ذاتها .

* يتم اختيار المادة الدراسية على أساس نمو وميول وحاجات المتعلمين مع النظر بعين الاعتبار للفروق الفردية بينهم .

* توفير الفرص :

● لتنوع مواقف التعليم التى يقابلها المتعلمون داخل وخارج المدرسة .

● لقيام المتعلمين بالممارسة والتطبيق داخل وخارج المدرسة .

● لمرور المتعلمين بخبرات مباشرة وغير مباشرة .

ويترتب على ما سبق أن تصير المادة مجرد وسيلة تساعد المتعلم على التدرج فى المجالات الآتية :

- التوافق بين المتعلم وبين الظروف التى يعيشها ويواجهها فى أسرته ، ومع جيرانه ، وبيئته المحلية والعامة .

- ممارسة المتعلم لأوجه نشاط متنوعة فى ضوء ما يدرسه ، تساعده على تنمية قدراته ومهاراته وعاداته واتجاهاته ، وكل ما يلزمه للنجاح فى الحياة .

- تنمية ميل المتعلم إلى القراءة والبحث واتباع الأسلوب العلمى فى التفكير ، كذا تنمية إقباله على الابتكار والاستمرار فى التعلم والثقة بالنفس .

- إشباع حاجات المتعلم المهمة ، وإقباله على مواجهة المشكلات والصعوبات والإسهام فى تذليلها بقدر استطاعته .

- إتاحة الفرص لقضاء أوقات فراغ المتعلم فى كل مفيد ونافع وذلك مثل : القراءة والملاحظة وإجراء التجارب والقيام بجولات لجمع المعلومات وعمل الرسوم وجدولة الإحصاءات وتصميم نماذج وحفظ عينات من إنتاجه ومن إنتاج الآخرين والتمتع بجمال الطبيعة ، وغير ذلك مما يناسب مستوى نمو المتعلم .

وقد قام هذا المنهج فى أول الأمر على أساس ، تجميع الحقائق فى تعميمات ومبادئ وقوانين ، تيسر دراسة المادة ، وتساعد على معرفة أساسياتها ، والانتفاع بها فى مواجهة المشكلات ومواقف الحياة الحاضرة والمستقبلية . وقد تطور مفهوم هذا المنهج ليقوم على أساس تحديد هياكل المواد المختلفة ، وذلك باختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى ، التى تدخل فى بناء الهيكل الأساسى لكل مادة ، ثم تقديم هذه الموضوعات أو القضايا بطريقة تظهر ما بينها من صلات ، مما يساعد المتعلم على اكتساب نظرة شاملة لما يدرسه . ولا يقلل ذلك من شأن التعميمات والمبادئ ، إنما يركز على المهم منها ، ويؤكد على أهمية ترابطها وتماسكها . أيضا ، فإن ذلك لا يقلل من شأن الحقائق العلمية ، بل يقدمها فى الوقت المناسب ، وفى إطار يتناسب وأهميتها . ويمكن أن يتم تدريس هذا المنهج دون إغفال للاعتبارات النفسية الخاصة بالتلاميذ .

(٢) منهج المواد المترابطة Correlated Curriculum

يتميز هذا المنهج بربط مادتين أو أكثر ببعضها ، دون إزالة الحواجز الفاصلة بين تلك المواد . وبالطبع يتوقف ذلك الارتباط على العلاقات القائمة بين المواد ، فإذا لم يضع المعلمون الخطط المناسبة لتحقيق ذلك الارتباط ، فإنه لن يحدث إلا عرضاً وبطريق الصدفة .

ويرى أنصار هذا المنهج أن عملية الربط هذه ، تثير اهتمام المتعلمين ، كما أنها تؤدى إلى تكامل المعرفة لحد ما .

ويمكن أن يتم الترابط عن طريقين وهما :

الترابط العرضى Correlation By Chance

وهو لا يتعدى أكثر من قطع الحدود الفاصلة بين مادتين أو أكثر ، فى نقط معينة تربط بينها ممرات أفقية ، تسمح بالتعاون المحدود بين المعلمين ، وبحسب ما تسمح به الظروف ، . ويتوقف هذا النوع من الترابط على حرية المعلمين ورغبتهم فى تنفيذه أم لا .

الترابط المنظم : Oriented Correlation

ويتم عن طريق اتفاق المعلمين سلفاً على تحديد عدد من الموضوعات التى يمكن تدريسها خلال العام الدراسى ، على أن يقوم كل معلم بتدريس الموضوع المحدد له من زاويته الخاصة ، وذلك فى نطاق الوقت المخصص فى الجدول المدرسى لتدريس مادته .

(٣) منهج المجالات الواسعة Broad Curriculum

فى البداية كان هدف هذا المنهج ، التقليل من عدد المواد التى يدرسها المتعلمون ، عن طريق تنظيمها فى مجالات واسعة عددها قليل نسبياً . وقد تحقق ذلك بضم المواد الدراسية ذات العلاقات القوية بعضها إلى بعض فى مجال واحد . وقد خصصت المدارس التى طبق فيها هذا المنهج ، وقتاً مناسباً لكل مجال من تلك المجالات على حدة ، كما خصصت فترة بعد انتهاء اليوم المدرسى للقاء المعلمين سوياً ، لرسم خطط الدراسة على نحو يؤدى إلى ربط أكبر للمواد الدراسية.

ورغم قلة عدد المجالات فى هذا المنهج ، فإن محتوى كل مادة من المواد الدراسية ظل كما كان فى المنهج التقليدى ، وظلت السيطرة على المادة الدراسية هى هدف المدرسة الأول الذى تسعى لتحقيقه .

وقد تطورت فكرة هذا المنهج بعد ذلك ، فلم يعد يقتصر مجال المنهج على مجموعة المواد الدراسية ، بل تعدى ذلك ليصير مجموعة الخبرات اللازمة للحياة فى المجتمع الذى يعيش المتعلمون فيه . وبذا ، أصبح المنهج بمثابة عدد من المشكلات المشتقة من واقع حياة المتعلمين أو من الظروف التى يواجهها مجتمعهم .

ويسعى هذا المنهج بصورته الجديدة إلى فهم المتعلم ، لما بين المواد الدراسية من علاقات وتداخلات ، بشرط أن يكتشفها بنفسه أثناء نشاطه المتصل بالخبرات أو المشكلات ، وبذا يزداد فهمه لما يدرسه ويصبح للدراسة معنى ، وذلك يؤهله لمواجهة مشكلات الحياة ، كما يساعده على

فهمها وعلاجها بقدر إمكاناته . وبذا ، يشعر المتعلم أن ما يتعلمه ، له وظيفة مباشرة فى فهم الحياة ومواجهة المشكلات .

ومنهج المجالات الواسعة يحاول تجميع المعارف والمفاهيم التى يمكن اشتقاقها من المواد الدراسية ، لذا فهو يمثل محاولة المزج والتكامل بين محتويات المواد الدراسية المتشابهة بعضها البعض .

وهذا المنهج شأنه شأن أى منهج آخر ، له أنصاره الذين يدافعون عنه ، وله أيضاً معارضوه الذين يهاجمونه ، وفيما يلى نعرض وجهة نظر كل فريق منهما :

يرى أنصار هذا المنهج ما يلى :

- سهولة إحداث تكامل بين المواد الدراسية فى هذا المنهج .
- يدور حول مشكلات حيوية حقيقية ، لهذا فهو يهيئ تنظيماً وظيفياً للمعرفة .
- يقف المتعلمون على كثير من المواد الدراسية عند دراستهم لهذا المنهج ، وهذا يساعدهم على فهم واسع لكثير من شتى ألوان المعرفة .
- يعتنى هذا المنهج بالمبادئ الأساسية العامة ، أكثر من عنايته بالمعلومات والحقائق المنفصلة .

أما معارضو هذا المنهج ، يستندون على الآتى :

- يمد المنهج المتعلم بمعرفة إجمالية غير تفصيلية لعدد من المواد الدراسية وبذا لا يحصل المتعلم على معرفة واضحة وحقيقية لأى مادة من المواد .
- يؤدى إلى تجريد المعرفة ، وذلك يقف عقبة أمام فهم المتعلمين لها .
- لا يهيئ فرصة التنظيم المنطقى للمواد التى يشملها المنهج .
- يحتاج تنظيمه ، كما يحتاج توجيه المتعلمين عند دراسته ، إلى خبرة ودقة كبيرة ، قد لا تتوافر لكثير من المعلمين .

(٤) منهج الإدماج Fused Curriculum

فى البداية ، كانت تمزج المواد الدراسية مزجاً تاماً وتخلط خلطاً آلياً ، وذلك بإزالة الحواجز بينها ، ثم تقدم إلى المتعلمين - دون التمييز فيما بين مادة وأخرى - فى أقسام كبيرة من المعرفة ، يقوم المعلمون بإعدادها سلفاً . وكانت تدرس هذه الأقسام دون تقسيمها أو تبويبها ، وذلك يمثل بالفعل صعوبة للمتعلمين . أيضاً ، لا يساعد تنظيم المواد الدراسية فى هذا المنهج المتعلمين على الوقوف على التنظيم المنطقى للمواد الدراسية ، ويؤدى إلى دراسات سطحية للمواد المختلفة .

ولقد تطورت فكرة هذا المنهج بعد ذلك ، فانتقل الاهتمام من المواد الدراسية إلى المشكلات ذات الاهتمام الخاص من قبل المتعلمين . لذا ، نظمت المادة الدراسية على نحو يدمجها بعضها ببعض . وهذا التعديل ، جعل المادة الدراسية ، متصلة بحياة المتعلمين اتصالاً وثيقاً .

أيضاً ، بإشراف وتوعية المعلم ، يستطيع المتعلمون إدراك طبيعة المشكلات المتصلة بحياتهم . ويساعد المنهج بصورته الجديدة على تعلم المواد الدراسية فى تنظيم يمثل التنظيم الموجود فى واقع الحياة الحقيقة ، حيث تندمج مظاهرها بعضها فى بعض ، دون فواصل بينها .

ويدافع أنصار هذا المنهج عنه على أساس أنه :

- أكثر مرونة وأبقى أثراً .
- إن دراسة ميادين المعرفة متداخلة ومندمجة فى بعضها البعض ، يماثل تماماً ظروف الحياة ومشاكلها التى يصعب وضع حدود فاصلة لها .
- يشبع حاجات وميول المتعلمين ، لأنه يدور حول مشكلات مهمة فى حياتهم .
- يساعد على فهم وحل مشكلات المتعلمين الواقعية .

ويهاجم المعارضون هذا المنهج على أساس أنه :

- لا يسمح بالتعمق فى دراسة أى مادة من المواد ، إذ تدرس كل منها بسطحية .
- تفرض الدراسة على المتعلمين دون اهتمام يذكر برغباتهم .
- يحتاج تدريسه إلى خبرة رفيعة المستوى من جانب المعلمين ، قد لا تتوفر إلا فى عدد قليل منهم .

(ب) منهج النشاط Activity Curriculum

- أحيانا يسمى منهج الخبرة ، وكان جون ديوى أول من اقترحه ، ووضع أسس بناءه.
- وهو رد فعل منعكس لطرق التدريس التقليدية لمنهج المواد المنفصلة .
- ينظم منهج النشاط حول ميول التلاميذ واهتماماتهم ، وما يقبلون عليه من نشاط، وما يمارسونه من لعب .
- ولقد انبثق عن منهج النشاط ، منهج المشروعات . والمشروع كما يعرفه (كلبا تريك): " نشاط غرضى ، تصاحبه حماسة قلبية ، يجرى فى محيط اجتماعى".
- وتتمثل أهم خصائص منهج النشاط فى الآتى :

* نشاطات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم هى محور التأكيد .
* يتمركز المحتوى حول حاجات وميول واهتمامات المتعلمين .
* يتم تنظيم المنهج على أساس محاور نشاط المتعلمين أو مراكز اهتمامهم أو مشروعات يقوم بها التلاميذ .
* لايعد المنهج سلفاً ، ويتم إعداده عن طريق التعاون المشترك بين المعلم والمتعلمين .
* تحتل أساليب حل المشكلات مكاناً بارزاً فى النشاطات التعليمية .
* تتنوع مصادر التعلم ، مع الاهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة .

* تتنوع وسائل التقويم ، فتشمل أساليب التقارير الذاتية ، وأساليب الملاحظة ، والتقويم الذاتى .
* يشرف المعلم على النشاطات التى يقوم بها التلاميذ ، ويوجههم كمرشد للعملية التعليمية .
* يتم التوجيه الاجتماعى فى أضيق الحدود .

وفى بعض أدبيات التربية ، يطلق على منهج النشاط المنهج المتمركز حول التلميذ Student - Centered Curriculum على أساس أن مسئولية العمل تقع بالكامل على عاتق التلميذ تحت إشراف وتوجيه المعلم ، لذا يكون التلميذ فعالاً ونشطاً بالنسبة للتعيينات التى يمارسها وينفذها ، كما يكتسب مهارات التعلم الذاتى ، وتنمو لديه العديد من المهارات الاجتماعية .

(جـ) **المنهج المحورى** Core Curriculum

- يقوم تنظيم المنهج المحورى على محاولة جعل المنهج ، أو جزء منه ، يتمركز حول محور يضم عمليات ، أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية ، أو ذات أهمية فى الحياة المعاصرة ، أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم .
- يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية ، منفصلة أو مرتبطة أو مندمجة ، أو على شكل مجالات واسعة ، أو يدور حول مشكلات وحاجات التلاميذ ، أو المشكلات والحاجات والعمليات الاجتماعية .
- وتتمثل أهم خصائص المنهج المحورى فى الآتى :

* يقوم محور التأكيد فيه على أساس القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات المتعلمين .
* يتمركز المحتوى حول حاجات ومشكلات المتعلمين ، كذا حول القيم والوظائف الاجتماعية .
* يتم التنظيم على أساس محور يضم دراسات عامة مشتركة ، وبرنامج خاص يضم دراسات متنوعة يختار التلميذ من بينها مايراه مناسباً له .
* يمكن أن يكون هناك نوع من الإعداد المسبق للمنهج .
* تمثل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلاً ملموساً فى النشاطات التعليمية .
* توجد مصادر متنوعة للتعلم ، ويوجد اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع .
* تتنوع وسائل التقويم ، بحيث تشمل :أساليب التقارير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتى وأثر المنهج فى البيئة والمجتمع .
* يتم التوجيه والإرشاد من خلال معلم المحور الذى يقضى وقتاً أطول نسبياً مع تلاميذه.
* يراعى التوجيه الاجتماعى فى المحور .
* يتطلب إعداد المنهج وتدريسه التعاون والمشاركة بين جميع القائمين به .

(د) المنهج المتكامل Integrated Curriculum

يعتبر منهج التكامل كخطوة وسط بين انفصال المواد الدراسية وإدماجها إدماجاً تاماً ، لأنه يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها ، ولكنه مع اعترافه بها واستخدامه إياها فإنه يعبر حدودها أو يتجاهل هذه الحدود إذا لزم الأمر ذلك أثناء الموقف التدريسي ، كي يربط هذه المواد بعضها ببعض دون أو يدمجها . وكانت الفكرة الرئيسة في طريقة الربط هي ترتيب مواد المنهج بطريقة تحقق اتصالها ببعضها ، فمثلا ترتبط الجغرافيا بالتاريخ ويرتبط التاريخ بالأدب وهكذا . والفلسفة التي بنيت عليها هذه النظرية هي أن المواد الدراسية المختلفة نادرا ما توجد منفصلة عن بعضها في الحياة خارج المدرسة ، فلماذا إذن لا ترتبط في داخل المدرسة !؟ .

وقد تغير مفهوم التكامل أخيراً ، فأصبح أهم الأسس التي يقوم عليها التكامل تتمثل في مساعدة المتعلم على التكامل الطبيعي ، وعلى استمرار هذا التكامل عنده . لذا ، يعنى المنهج المتكامل بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة التي يدرسها ، ويهتم بنموه نموا متكاملا في مختلف النواحي ، وذلك بتهيئة الظروف والإمكانات التي تحقق ذلك . أيضاً ، يعمل المنهج المتكامل على أن يكامل المتعلم بين خبراته السابقة وخبراته الحالية ، وأن يستخدم كلاهما في حل المشكلات التي تواجهه ، مما يشعر المتعلم بهذا التكامل في نفسه ، فيساعده ذلك على اختيار خبراته بنفسه تحت إشراف معلميه ، اختيارا يجعله يحتفظ بوحدته وتكامله في تفكيره وتصرفاته.

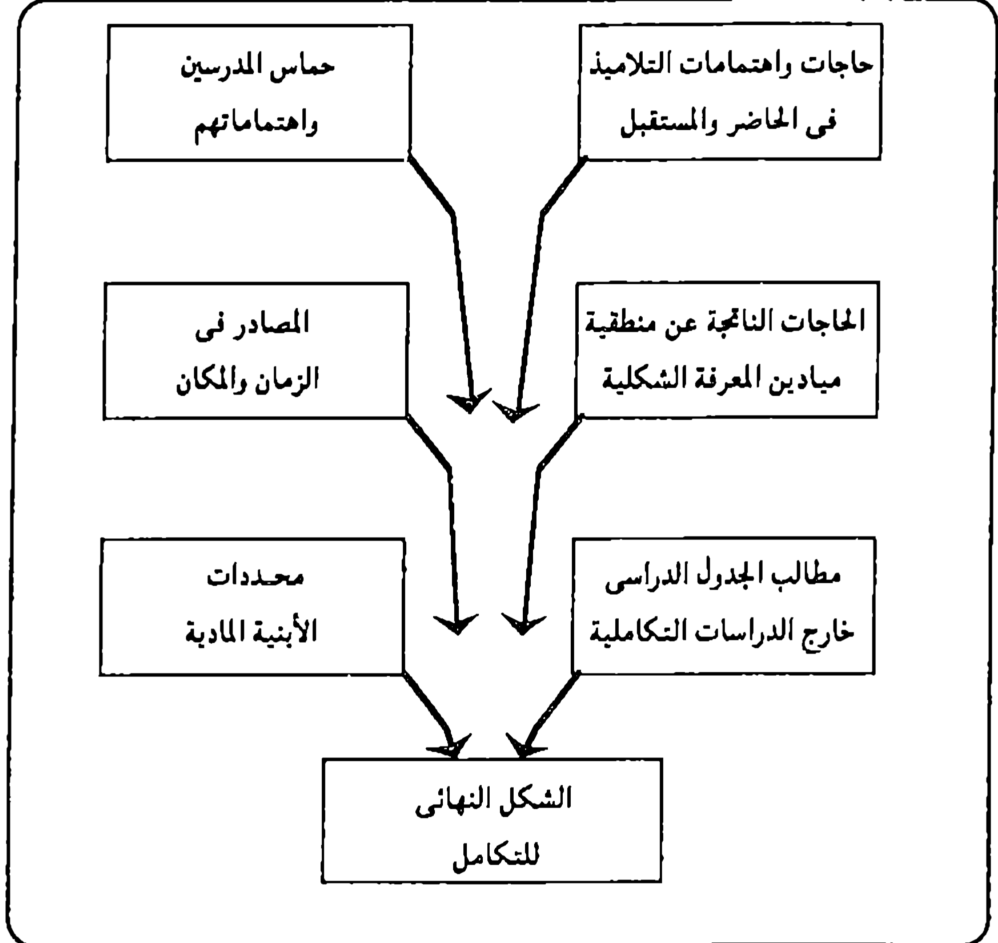
تنظيم وتخطيط المنهج المتكامل :

إن قوة المنهج المتكامل وكفايته وفاعليته ، تعتمد على مدى ما يمكن أن يقدمه من إسهامات للتلميذ ، ليدرك العلاقات المتداخلة والمتشابكة بين الظواهر والأفكار المختلفة التي تتضمنها المعرفة ، وليحس التلميذ أيضا بمغزى ومعنى مشاعره ، ولينمي لديه مهارات وقدرات بعينها يحتاج إليها في حياته الحاضر والمستقبلة ، وليكسبه في النهاية سلوكيات محددة توجهها معرفة شاملة وتفكير عميق ومشاعر منظمة .

ومن ناحية أخرى ، فإن تنظيم المنهج المتكامل الذي يسهم في الربط بين خبرات التعليم ليدرك التلاميذ أن لهذه الخبرات علاقة حيوية ترتبط بوشائج نسب متينة قوية الأساس مع خبراتهم الحياتية خارج المدرسة ، يجعل التلاميذ قادرين بالفعل على الاستجابة لنتائج ذلك المنهج، رغم أنهم قد لايستطيعون تحقيق التكامل بين الخبرات التربوية بأنفسهم في حياتهم دون مساعدة خارجية .

إن تنظيم المنهج المتكامل ، يعني بالضرورة تنظيما لخبرات التعلم التي يجب أن نقدمها للتلميذ والتي تساعده على إدراك عملية التكامل ، لذلك يكون لتنظيم المنهج أثره في فاعلية التكامل من حيث نوع التنظيم ونوعية التكامل .

ويمكن تمثيل العوامل التى تؤثر فى الشكل النهائى للتكامل ، كما يلى :



وعند التخطيط لتنظيم المنهج المتكامل ، يجب إبراز العناصر الأساسية (المفاهيم ، المهارات ، القيم) المطلوب ربط بعضها البعض فى تنظيم تربوى فعال ، بشرط أن يراعى عند تحقيق عملية ربط العناصر الأساسية ، المبادئ التنظيمية التى تقوم على أساس التدرج الطبيعى الذى يحقق الآتى :

* الانتقال من الخبرات التربوية المتعلقة بالفرد إلى الخبرات التربوية الخاصة بالمجتمع .
* الانتقال من الخبرات التربوية القديمة التى يعرفها الفرد إلى الخبرات التربوية الجديدة التى لا يعرفها الفرد .
* فى المراحل الأولى من التعليم ؛ ينبغى الانتقال من الخبرات الحسية إلى الخبرات المجردة.

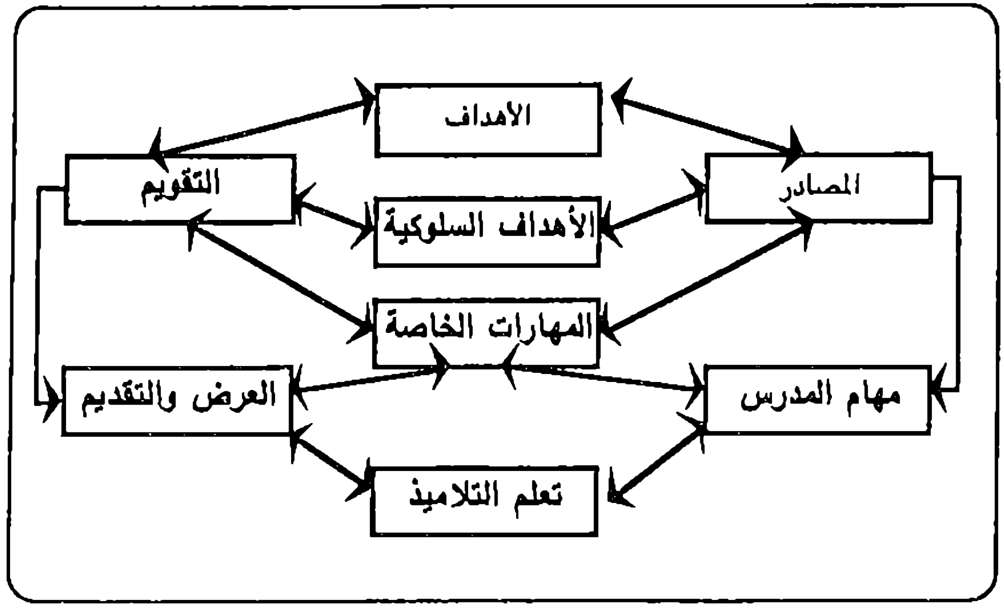
أيضاً ، عند التخطيط لتنظيم المنهج المتكامل ، ينبغى النظر إلى **عناصر تنظيم البنية** على أساس أنها تتكون من :

* مواد معينة محددة لكل منها حدوده الفاصلة .
* ميادين واسعة ، بحيث يشمل كل ميدان من هذه الميادين على مجموعة من المواد

المتجانسة وذات الجوانب المشتركة والمتشابهة .

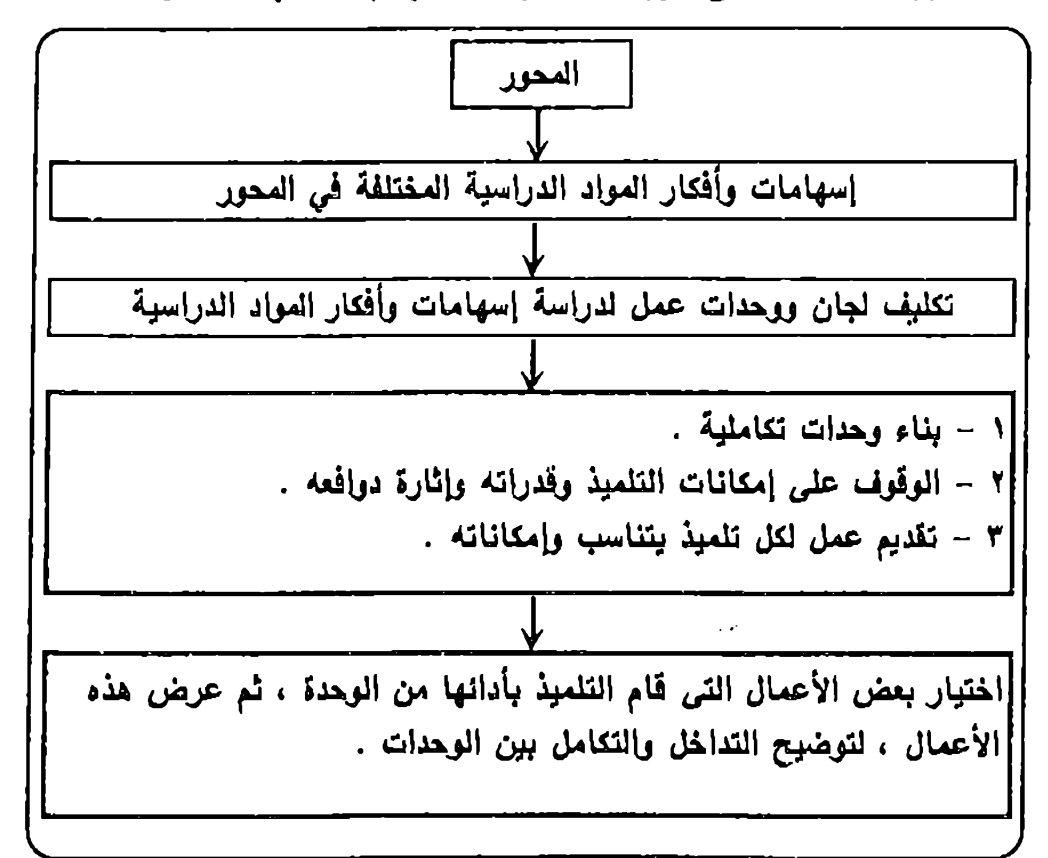
* محور تنتظم حوله وترتبط به المواد الدراسية المنفصلة أو ميادين المعرفة الواسعة .

ويمثل الشكل التالي التخطيط لاختيار محور التكامل



* وحدة دراسية واحدة يعالج من خلالها جميع جوانب البرنامج المدرسى .

ويمثل الشكل التالى طريقة عمل وحدات دراسية أساسها التكامل :



خيوط ومداخل التكامل :

وهذه تعنى أى فكرة أو مشكلة أو طريقة يمكن عن طريقها ربط خبرتين أو أكثر من خبرات التعلم غير المرتبطة أو المنعزلة أو المنفصلة عن بعضها البعض ، وعن طريق هذا الربط يمكن تكوين نسق واحد موحد يشعر به المتعلمون ، فيساعدهم ذلك على تنظيم خبراتهم وتنسيقها ، سواء التى يمرون بها داخل المدرسة أو خارجها .

وحتى يكون لاستخدام خيوط التكامل فاعليته المرجوة ، يجب اختيار وانتقاء الخبرات التربوية التى يتم تقديمها للمتعلم على أساس عقلانى ، وذلك لأن الاختيار الجيد لهذه الخبرات يسهم فى نماء قدرة وكفاءة المتعلم . وبذا ، يصبح إنساناً ناضجاً قادراً على حمل المسئوليات ، وعلى إنجاز ما يكلف به من تبعات .

ومن ناحية أخرى ، ينبغى أن يكون المخطط للخبرات التربوية على دراية تامة بمستوى تحصيل التلميذ ، وحوافزه ، ودوافعه ، وتعليمه السابق . وأن يكون أيضاً على معرفة بكيفية حدوث التعلم ، وبطرائق نماء الخبرات التربوية فى ضوء نظريات التربية وعلم النفس الرصينة .

ويمكن أن تكون خيوط ومداخل التكامل فى أحد الصور التالية :

١ - **المفاهيم والنظريات :** Concepts & Theories

وهذه تصلح للاستخدام على مستوى المدارس الثانوية والكليات الجامعية . وتهدف إلى تنظيم مجموعة كبيرة من الخبرات التعليمية حولها ، وأمثلتها فى العلوم الطبيعية عديدة ، وذلك مثل : الحرارة ، والكهرباء ، والطاقة ، والحركة ..... وأمثلتها أيضا فى العلوم الإنسانية كثيرة ، وذلك مثل : الحاجات الإنسانية ، الذكاء ، الحرية ، . . . وتفيد هذه المفاهيم والنظريات فى تجميع الكثير من الأفكار المختلفة ، بحيث تندرج هذه الأفكار فى نسق واحد أو إطار شامل ، يكون بدوره بمثابة الأساس الذى تتجمع من حوله الأفكار الجديدة المكتشفة .

٢ - **المشكلات :** Problems

يمكن استخدام المشكلات كخيوط للتكامل ، فى حالة تركيزها على طريقة استخدام المادة الدراسية ، دون الاهتمام بالمعرفة والحقائق لحد ذاتها فقط ، وبذا تمثل المشكلة خبرة تعليمية لها مغزاها بالنسبة للتلميذ ، إذ أن حلها يتطلب منه استجابات محددة . ويترتب على ذلك تعلم التلميذ من أخطائه من جهة ، وإدراكه لجميع عناصر وأبعاد الموقف الذى تمثله المشكلة من جهة أخرى .

٣ - **طرائق البحث والتفكير والدراسة :**

Scientific Methods & Thinking & Study

أوضحنا فيما سبق أنه يجب استخدام الطريقة العلمية فى حل المشكلات ، وعلى هذا الأساس يمكن استخدام تلك الطريقة لإيجاد العلاقات بين الظواهر المختلفة ولتفسير المعلومات الرمزية منها أو البيانية ، ولغير ذلك من الأمور . ويمكن أيضا استخدام الطريقة العلمية فى معالجة المشكلات التى قد تظهر عند تحقيق التكامل بين الخبرات التربوية فى مختلف ميادين

ومجالات العلم .

ويمكن استخدام القراءة ، سواء أكانت هذه القراءة نقدية أم تحليلية أوكانت للمعرفة أو للاسترواح ، أو كانت تتم فى المكتبة أو خارجها ، كخيط من خيوط التكامل بين خبرات التعلم فى العلوم الاجتماعية والإنسانية والنفسية ، وأيضاً فى بعض مجالات العلوم الطبيعية .

أيضاً ، يمكن استخدام الطريقة التاريخية كخيط من خيوط التكامل ، وذلك عندما يحتاج المتعلم إلى معرفة بالخلفية العلمية وتتابع الأحداث التى نشأت منها الخبرات الحالية . وتتطلب هذه الطريقة ، جمع المعلومات وتنظيمها على أساس زمنى ، وذلك لمحاولة تفسيرها وربطها فيما بينها .

مفهوم تكامل الخبرات التربوية :

المقصود بمفهوم تكامل الخبرات التربوية ، هو تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة ، كهدف تربوى يسعى الفرد إلى تحقيقه من ناحية ، كما تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيق نفس الغرض من ناحية أخرى .

ويجب أن يتضمن التكامل كعملية تربوية ، الوسائل والإمكانات التى عن طريقها يمكن تحقيق الأهداف السابقة ، كما يجب أن يشمل وسائل المحافظة على توازن ديناميكى للخبرات التربوية فى عالم يتسم بالتغير السريع فى جميع المجالات ، وأخيرا ينبغى أن يتضمن التكامل الطرائق التى من خلالها يمكن أن تترابط وتتجمع أجزاء الكل فى نسق موحد .

ويمكن التمييز بين الاتجاهات الثلاثة التالية لتحقيق فكرة التكامل :

* إيجاد علاقات بين المقررات الدراسية القائمة .
* إعادة تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة .
* البحث فى مشكلات حيوية تهم المتعلم أو المجتمع .

والآن ، على المستويات المتقدمة من المعرفة ، يحدث اهتمام بالغ بالدراسات التى تجرى بين التخصصات المختلفة ، حيث تسهم هذه الدراسات فى تحقيق مفهوم التكامل بين الخبرات التربوية ، عن طريق اختيار وتنظيم الحقائق والمعلومات والأفكار من الأنظمة المعرفية المختلفة ، وبذا يمكن تكوين نظريات تكاملية جديدة تنظر إلى المشكلات بطريقة أكثر تبصرا وأغنى بالمعنى. وهذه الدراسات سيكون لها بلا شك مردودات بالغة الأهمية بالنسبة لأهداف التربية ، ونظام التعليم ، ومحتوى المنهج .

وتشير طبيعة التكامل إلى أن هناك العديد من الأساليب التى يمكن استخدامها لتحقيق مفهوم التكامل فى الخبرات التربوية ، إذ أن التكامل يجب أن يتحقق فى المتعلم وعن طريقه . وحيث إن هناك تباينا بين المتعلمين بعضهم البعض ، إذن لا يوجد بالطبع أسلوب واحد للتكامل ، يمكن تحقيقه بنجاح بالنسبة لجميع المتعلمين .

بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن المشكلات والخبرات التى يصادفها الفرد ويحتك بها فى مجتمعه ، قلما توجد أى منها بمعزل عن الأخرى ، وذلك يعنى أن هذه المشكلات والخبرات توجد

فى الطبيعة متداخلة ومتشابكة ، لذا يجب إلقاء الضوء على هذه الحقيقة ليعى المتعلم ذلك ، فيدرك أن الخبرات التربوية بالضرورة مرتبطة فيما بينها .

أيضاً ، يجب أن نركز اهتماما عظيما حول عملية التكامل التى يقوم بها الفرد المتعلم ، وذلك أثناء تنظيمه لمعرفته وخبراته التى تبدو كأنها مشتتة ومبعثرة لأول وهلة ، وبعدها تترابط هذه المعارف والخبرات لتصبح لها معنى بالنسبة للمتعلم بعد ذلك . أما سبب الدعوة لذلك الاهتمام ، فتعود إلى نظرتنا للفرد على أساس أنه وحدة بناء المجتمع ، لذا فإن إدراكه لمفهوم التكامل فى الخبرات التعليمية يحقق له مفهوما له معنى فى حياته العملية ، وبذا يستطيع أن يفهم بعمق الخبرات التى يمر بها ، كما يستطيع أن يكتسب بسهولة المهارات اللازمة لتنظيم وترابط الخبرات التربوية فى كليتها ، وأن يتعرف أيضا على الجهود التى بذلها الآخرون لتنظيم وتكامل خبراتهم ومعلوماتهم فيكتسب بذلك خبرة عريضة فى التحليل والنقد والحكم على الأشياء .

وكما أوضحنا فيما سبق ، أن التكامل لا يمكن تحقيقه بأسلوب واحد لجميع المتعلمين لأن عملية التكامل عملية فردية . لذا ، فإن ما يمكن تحقيقه هنا ، هو مساعدة المتعلم وحفز همته لتكون له طريقته وأسلوبه ، اللذان بهما يستطيع أن يكامل بين خبراته ، وبذلك يكون الهدف الذى نسعى إليه من عملية تكامل الخبرات ، هو تكوين الفرد الدؤوب الذى يعمل دون كلل أو ملل إلى تحقيق التكامل فى خبراته ومعلوماته بنفسه .

ويعنى ما تقدم ، تكوين الفرد الذى غالبا لا يقبل أن تقدم له الخبرات متكاملة بطريقة معدة أو مجهزة سلفا ، والذى لا يقبل طلب المساعدة إلا عندما يعجز تماما عن تحقيق التكامل المنشود ويكون ذلك فى حدود ضيقة للغاية . إن ذلك الفرد الذى نسعى إلى تكوينه يكون لا شك فردا طموحا للغاية وله شطحات بناءة ، إذ أنه غالبا لا يقبل بسهولة أى أسلوب لتحقيق التكامل، وإنما يسعى إلى أحسن وأفضل الأساليب ، لذا فهو ينقد نقدا علميا النماذج المتفق عليها والمعدة سلفا لتنظيم عملية التكامل ، فيعيد تنظيم الخبرات والمعلومات فى صورة جديدة تماما وبأسلوب ذكى مبتكر خاص به ، مما يجعل الكل يشعرون بالجهد والجدية المبذولين فى هذا العمل ، كما يجعل الكل يحسون بوجود مشكلات وأفكار جديدة غير مترابطة تحتاج بالفعل إلى التكامل فيما بينها .

وتتمثل محددات السلوك التكاملى فى الآتى :

* القدرة العقلية القادرة على إيجاد العلاقات الرمزية المجردة .
* الاستعدادات والإمكانات العقلية والمعرفية التى تساعد المتعلم على استنتاج تلك العلاقات .
* إدراك الفرد لمدى نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال ، ولما يود أن تكون عليه أفكاره ومثالياته وقيمة من ناحية ، وإدراك الآخرين للفرد من ناحية ثانية .
* قدرة المتعلم على تكوين التعميمات والتجريدات ، أى قدرته على تحليل الأشياء إلى مكوناتها الأولية ثم الربط والبناء بينها .
* الرغبة الخاصة والنية الصادقة عند المتعلم للأخذ بالاتجاه التكاملى .

لماذا ينبغى إعادة النظر فى التنظيمات الحالية للمناهج ؟

بالرغم من أن المناهج قائمة بالفعل ، ويتم العمل بها فى المدارس بتنظيماتها الحالية التقليدية ، فإن هناك ضرورة ملحة تستدعى تغيير تلك التنظيمات للأسباب التالية :

أسباب تاريخية :

حيث إن تخطيط أى منهج يقوم على مبادئ أولية يتم تحديدها سلفا ، فيمكن الزعم بأن المناهج بمثابة أحداث تاريخية قد تطورت بطرق مختلفة نتيجة أحداث بعيدة قد لا يدركها المدرسون الحاليون . لذا ، كان تغيير محتوى المنهج - ولا يزال - عملا غير منظم لأنه يرتبط بأحداث بعينها . ففى بعض جوانب التغيير ، قد يتضمن التغيير مادة جديدة يدفع بها لتكون ضمن محتويات المنهج ، أو نجد مادة قديمة يتم تقديمها بصورة مكثفة . ويجب أن نضع فى اعتبارنا أن المنهج قد تطور بطريقة غير منظمة ، حتى أن الأمر أحيانا قد وصل إلى حد التشويش. ولقد كانت القضية الرئيسة بالنسبة لموضوع تطوير المنهج ، هى : ما محتوى المنهج ؟ وكيف نغطى هذا المحتوى ؟

ويدور حوار الآن على المستويين : الرسمى والشعبى ، حول الفترة الزمنية المناسبة للعمل بالمناهج على مستوى جميع أنواع التعليم قبل الجامعى . أيضا ، يدور جدل حول ازدحام المنهج بتفصيلات غير مرغوب فيها ويمكن الاستغناء عنها ، على حساب أساسيات وضروريات لا يتضمنها المنهج .

وننوه إلى أن المادة العلمية التى يتم قبولها كعناصر أو كبعض جوانب المنهج ، سوف تظل قابعة فى مكانها بحيث يصعب تحريكها بعد ذلك أو حذفها . وهذا ما يشير إليه البعض على أنه (بطالة) لبعض موضوعات المنهج .

وفى هذه الصدد ، يقول (دنيس لاوتون) بالنسبة للمناهج المعمول بها فى إنجلترا :

"ربما أفضل مثال على ذلك هو اللغة اللاتينية . لقد وجدت هذه المادة عندما كانت جميع الكتب أو غالبيتها مكتوبة وقتئذ باللغة اللاتينية . ولكن استمر تدريس اللاتينية لمدة طويلة حتى بعد أن زالت أهميتها ، وتقلصت امتيازاتها السابقة .

لقد أصبحت اللغة اللاتينية كأداة للتمييز ، تستخدم فى فرز صفوة الأطفال ممن ينتمون إلى طبقات ذات مراكز اجتماعية عالية . لقد بقيت اللغة اللاتينية ، ويتم تدريسها كحاجز إضافى لمن يريد دراسة مقررات بعينها فى الجامعة . ولابد أن نحذر هنا من أن استمرار وجود اللغة اللاتينية فى المنهج لأسباب غير منطقية ، ولأسباب غريبة ، لا يعنى بأى حال من الأحوال أنه يمكن نزعها من المنهج .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان هناك الآن عدد من المدارس تهتم بالدراسات الكلاسيكية من خلال برامج الإنسانيات ، فلا يمكن التأكد من أننا نكون على صواب إذا فرضنا أن السبب الوحيد لهذا هو وجود عدد من المدرسين الذين يستطيعون تدريس اللاتينية ، وربما يكون هناك أسباب أخرى أفضل لإبقاء مثل هذا النوع من الميراث الكلاسيكى عند كل تلاميذنا " .(٥)

المعقول ، أن تقدم المدارس خدمات تعليمية ممتازة ، ولا تشقل كاهل التلاميذ بتدريس المواد المختلفة بلغات أجنبية أو كلاسيكية ، بحجة وجود المدرسين القادرين على تحقيق ذلك بكفاءة عالية .

وتتمثل المشكلة التاريخية الثانية فى ازدواجية تقاليد المناهج . فمنذ فترة طويلة مضت كانت هناك مدارس للفقراء ومدارس للأغنياء . وكانت مناهج هذين النوعين من المدارس تختلف أهدافها اختلافا كبيرا ، فبينما كانت تهدف مدارس الأغنياء إلى تخريج قيادات تستطيع تحمل مسئولية العمل فى الشركات والبنوك ، وتتمكن من إدارة المصانع ، نجد أن مدارس الفقراء كانت تهدف إلى تخريج القوى العاملة القادرة على فهم التعليمات المكتوبة البسيطة ، أى تخريج نوعية من ذوى القدرات المتواضعة بحيث يستطيع أفراد هذه النوعية فهم الحساب اللازم للقيام بأعمال العد والتصنيف فى فئات ، وإدراك ما يتلقونه من أوامر وتعليمات للقيام ببعض الأعمال المهنية .

وعليه ، كانت مدارس الأغنياء تعمل على تخريج نوعية من التلاميذ المتعلمين بطريقة جيدة تتيح أمامهم الفرص المتميزة فى شتى مناحى الحياة ، وكانت مدارس الفقراء تسعى إلى تخريج طبقة من المهنيين (الأسطوات) أصحاب المهارات اليدوية .

لقد كان لكل نوع من النوعين السابقين المناهج الخاصة به ، ولكن : هل ما زالت تلك التقاليد سائدة حتى يومنا هذا ؟

نعم ، مازلنا نمتلك تلك التقاليد ونرسخها بشدة ، إذ يوجد الآن اتجاه قوى لتوجيه الأغلبية الساحقة من التلاميذ إلى العلوم ، والفنون : التطبيقية أو العملية . فعلى سبيل المثال ، يهدف التعليم فى المدرسة الابتدائية إلى ربط تلاميذ المراحل الأولى من التعليم بإنتاج البيئة من زراعة وصناعات يدوية ومنزلية ، وبذا يكتسب المجتمع - إلى جانب محو أمية الفقراء - رقى بسيط ومحدود فى تكنولوجيا الإنتاج ، دون تغيير أساسى لنمط الحياة فى الريف أو المدينة ، ودون تغيير أساسى للهياكل الاجتماعية والطبقية المتوارثة .

أسباب اجتماعية :

يميل علماء الاجتماع إلى تحديد وظائف عديدة للمدارس غير تلك المتعارف عليها ، ويطلقون عليها اسم الوظائف غير التربوية .

ولتوضيح الفكرة السابقة ، نقول :

عندما يغادر التلاميذ المدرسة ويعملون فى سوق العمل ، فإنهم يتفاعلون ويندمجون مع رفاق العمل . أى أنهم يميلون إلى تكوين علاقات اجتماعية جيدة وجديدة فى المجالات التى يلتحقون بها .

والسؤال :

ما مدى اكتساب التلاميذ للصبغة الاجتماعية السائدة فى المجتمع من خلال دراستهم بالمدرسة ؟

وقد نطرح السؤال السابق بصورة أكثر تحديدا :

ما دور المدرسة فى إكساب التلاميذ القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مفيدة لهم فى حياتهم العامة خارج المدرسة ؟

فى البداية ، نشير إلى أن أحد الأهداف الرئيسة للمدرسة ، هو إكساب التلاميذ مقومات السلوك الحميد . فالمدرسة تسعى جاهدة بكل ما تملك من إمكانات بشرية ومادية ، وبكل ما تسيطر عليه من أدوات وأساليب ، إلى جعل التلاميذ مهذبين أفاضل وعلى خلق متين ، ويستطيعون التمييز بين الحق والباطل ، وغير ذلك من القيم والاتجاهات السوية .

ولكن : ما العلاقة بين المدرسة وسوق العمالة ؟

إن العمل مهم ، ومهم جدا بالنسبة لحياة غالبية الناس ، ومن المستحيل أن تتجاهل المدرسة هذا البعد . إذا فعلت المدرسة هذا ، فيكون ذلك نوعا من سوء التقدير الذى لا يغتفر . لذا ، يجب أن تضع المدرسة هذا البعد فى اعتبارها منذ أن يلتحق بها التلاميذ كأطفال صغار حتى يتخرجون فيها كشباب ناضج .

وإذا كنا قد أشرنا فيما تقدم إلى أن تغيير المنهج يتأثر بالنظام الاقتصادى للدولة ، فإن للمنهج تأثيراته المماثلة على النظام الاقتصادى . إن علاقة التأثير والتأثر علاقة متبادلة بين المنهج والنظام الاقتصادى ، وذلك يجعل العلاقة بين التربية والعمل علاقة صعبة ومعقدة . وتعود صعوبة تلك العلاقة إلى الاهتمام البسيط الذى توليه المدرسة فى إعداد المتعلم لعالم العمل ، مقارنة بالإعداد المناظر للوظائف بالمعنى الواسع . والمقصود بعالم العمل هنا ، هو العمل المهنى والحرفى بالمعنى العريض ، بحيث يشمل جميع المهن والحرف الموجودة فى المجتمع .

ولسوف يقول قائل : " عند مناقشة الأسباب التاريخية فيما تقدم ، ألم يتم نقد التعليم فى المدرسة الابتدائية على أساس أن هذا النوع من التعليم يسعى إلى ربط التلاميذ بإنتاج البيئة؟ أليس هذا تناقضا بين موقفين لا يفصل بينهما غير عدد قليل من الصفحات ؟

إن فكرة ربط التلاميذ بإنتاج البيئة من خلال التعليم فى المدرسة الابتدائية ليست مرفوضة ، بشرط ألا تكون الهدف الأساسى والرسمى لهذا النوع من التعليم ، وألا تكون على حساب العلوم التى تسهم فى نماء ملكات وقدرات المتعلم الذهنية .

بمعنى ، يجب ألا تكون غاية التعليم فى المدرسة الابتدائية هى تحويل أبناء الفقراء إلى أدوات أقدر على الإنتاج والعطاء الماديين . ولكن ، يجب أن يتضمن التعليم الابتدائى ، مكانا للعلم الذى يدرب العقل على التفكير أو يرقى إلى المعرفة النظرية ، والذى ينمى فى الفرد الشعور بالمواطنة أو بالحقوق والواجبات المدنية والسياسية ، والذى يجعل التلاميذ يشعرون بالقلق الاجتماعى أو المعاناة الاقتصادية لأفراد المجتمع .

وبعامة ، ولأسباب تاريخية يألف المدرسون إعداد التلاميذ للتربية الوظيفية ، ولكن ذلك لا يقوم على أسس موضوعية بعينها ، لتحديد كيفية تصنيف وتوزيع واختيار ما هو ملائم فى مجال وظائفهم ، وما قد يكون ملائما فى مجال وظائف التلاميذ بعد التخرج .

تأسيسا على ما تقدم ، يمكن الزعم بأن مناهج المدارس لا تعد التلاميذ بالطريقة الأمثل ، لأن غالبية التلاميذ يتركون المدرسة أو يتخرجون منها ، وهم جاهلون بدرجة كبيرة بالنواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الذى يعيشون فيه . لذا ، ينبغى تغيير تنظيمات المنهج من الناحية الاجتماعية للسببين التاليين :

* يحتاج التلاميذ إلى التمكن وفهم المزيد من شتى جوانب المعرفة المختلفة ، على أساس أن فهم مجالات واسعة من المعرفة أجدى للتلميذ من حفظ تفصيلات كثيرة ودقيقة فى مجال واحد ، وقد لا تعود عليه بالنفع والفائدة .
* ينبغى وجود علاقة وثيقة الصلة بين المنهج والمجتمع ، بشرط ألا يتأثر المنهج بالظواهر السلبية الموجودة فى المجتمع ، وإنما يجب أن يحدث العكس . أى ، يجب أن يكون للمنهج توجيهاته وتأثيراته ، بحيث يصلح ويعالج الظواهر الفاسدة .

أسباب فلسفية :

لقد وجه نقد شديد إلى علماء الاجتماع الذين تبنوا فكرة البعد النسبى للمعرفة ، لأنهم أهملوا ألفى عام من المعرفة . لقد حاولت الدراسات الفلسفية للمعرفة أن تفرق بين الأنواع المختلفة للمعرفة ، وأن تضع معيارا معينا يمكن عن طريقه الحكم على بعض أنواع المعرفة أو الخبرة ذات الأهمية الخاصة . وبالرغم من اتفاق غالبية الفلاسفة على فكرة إمكان تقسيم المعرفة إلى مجالات مختلفة ، فإن النقاش مازال حادا بينهم حول عدد تلك المجالات . وتعتمد عملية تقسيم المعرفة على مدى الرغبة فى تحقيق تصنيف هش رقيق ، أو تحقيق نظام صارم قاس بالنسبة للأشكال الرئيسة لهذا التصنيف .

ولكن هناك مسلمات أو منطلقات رئيسة يتفق عليها الجميع بلا استثناء . فعلى سبيل المثال ، يتفق الجميع على أن طبيعة مادة الرياضيات تختلف عن طبيعة مادة التاريخ ، وأن الفهم العلمى يختلف عن الاستحسان الجمالى (التذوق الفنى) .

وعلى صعيد آخر ، إذا حاولنا وضع حدود فاصلة بين علم الأنثروبيولوجى وعلم الاجتماع، فهل يمكن تحقيق ذلك ؟

إن إجابة هذا السؤال تأتى فى مستوى آخر من مستويات التصنيف المعرفى . وبعامة ، إذا كانت هناك أنواع مختلفة من ألوان المعرفة ، فلابد من وضع ذلك فى الاعتبار عند تخطيط المناهج ، وذلك دون وجود حاجة ملحة لأن يحقق الجدول الزمنى وجهة النظر الفلسفية للتركيب المعرفى .

بمعنى : ليس من الضرورى توفير الوقت اللازم لدراسة تصنيفات المعرفة المختلفة ، لأن ذلك لا يصعب تحقيقه فقط ، بل يستحيل أحيانا . وفى هذه الحالة ، يتم تدريس تصنيفات المعرفة المختلفة بما يتناسب مع الزمن المقرر .

ولا يعنى ما تقدم تدريس المواد بطريقة هامشية غير جادة . وإنما يلفت الانتباه إلى أن تخريج متخصصين من ذوى المستوى العالى والراقى علميا ليس هو الهدف من التعليم العام ، إذ أن التخصص الدقيق يكون على مستوى التعليم الجامعى وعلى مستوى الدراسات العليا .

إن المطلوب فى مراحل التعليم قبل الجامعى تعريف التلاميذ بمستوى عريض من المعرفة يتناسب مع الزمن المحدد . ويمكن تحقيق ذلك من خلال منهج متوازن لشتى أنواع المعرفة . وهنا يتبادر إلى الذهن السؤال التالى : هل من الضرورى أن يبدأ الشخص بدراسة جميع جوانب المعرفة؟

إن الإجابة المنطقية عن السؤال السابق هى (لا) لصعوبة تحقيق ذلك عمليا . وبالرغم من ذلك ، فإننا نؤكد على أهمية وضرورة تدريس فروع المعرفة المهمة للتلاميذ ، مع معرفتنا السابقة بأن بعض التلاميذ قد يقررون عدم الاستمرار فى دراسة بعض المواد التعليمية أو عدم مواصلة دراستهم بالكامل .

حقيقة ، أن أصعب شئ عند تخطيط المناهج هو تحديد ما هو مهم وما هو غير مهم ، أو تقرير الاحتياجات الأساسية الإجبارية فى المنهج ، وتقرير ما يمكن أن يترك وفقا لاختيارات التلاميذ .

لقد اهتم الفلاسفة التربويون بالأنشطة والمهن التى يمكن أن يحتويها المنهج ، وإن كانت تلك الأنشطة والمهن لا تزال موضوع نقاش وجدال فيما بينهم حتى وقتنا هذا ، من حيث : أهميتها ونوعيتها وطريقة تقديمها ، إذ لم يتم الموافقة عليها بصورة نهائية وقاطعة .

ومن ناحية أخرى ، أثار روسو قضية الطفل ، عندما قال :

" لقد خلق الله الأشياء جميعا على أحسن صورة ، ولكن الإنسان يفسدها بتدخله " . لقد فجرت الكلمات السابقة مفهوما تربويا جديدا ما زال تأثيره مستمرا حتى يومنا هذا ، بالرغم من أن بعض الفلاسفة التربويين لم يقبلوا فكرة (روسو) حول ضرورة بناء وتصميم المنهج على أساس اهتمامات الأطفال ، واعتبروا هذه الفكرة ساذجة جدا ، لأن ترك الأمر بالكامل للطفل كى يختار بنفسه أنشطة المناهج بمثابة أمر يصعب تصوره ، وبخاصة أن الطفل يتطور فى بيئته : الفيزيائية والاجتماعية بطريقة معقدة جدا .

ومن ناحية أخرى ، فإن مجتمعنا الإنسانى يتسم فى وقتنا هذا بالتعقيد الشديد فى جميع جوانبه . لذا ، توجد أشياء كثيرة يمكن أن يتعلمها الطفل ، كما توجد أشياء أخرى أكثر لايمكن أن نعلمها له ، ونتركها للظروف المستقبلية . مادام الأمر كذلك ، ينبغى أن تهتم التربية بجوانب الثقافة العامة التى لا يمكن تركها للظروف .

وإذا عدنا إلى المعرفة والخبرة الجديرين بالاهتمام ، فيجب أن نقرر ما ينبغى أن ندفع به للمدرسين على أساس احتياجاتهم الفعلية التى تمثل بدرجة كبيرة ردود فعل لاهتمامات التلاميذ.

وهناك جدل فلسفى قائم حاليا بين التربويين حول تغيير المنهج الذى قد يحدث أحيانا بسبب الاهتمام الكبير والمتزايد ببعض جوانب المعرفة عديمة الجدوى من الناحية العملية ، على حساب جوانب أخرى ثمينة ولها أهمية خاصة ، بحجة مسايرة العصر ، أو سعيا وراء تقدم مزعوم لن يتحقق بهذه الطريقة . إن حدوث هذا النمط من التغيير الفج قد يؤدى إلى عدم توازن معقول بين المرتكزات الأساسية الجوهرية للمعرفة وبين الاختيارات والبدائل الأقل أهمية أو الضعيفة .(٦)

أسباب نفسية :

يهتم علماء النفس بما يتعلمه التلاميذ من جهة ، وبكيفية حدوث التعلم من جهة أخرى . لذا ، يهتم علماء النفس بفكرة إمكانية اختيار الأطفال لمنهج متوازن ، إذا ما أتيحت لهم الفرصة لتحقيق ذلك . ولسوء الحظ أثبتت البراهين المنطقية صعوبة تحقيق ذلك ، لأن إمكاناتهم الذهنية والوجدانية لا تؤهلهم لتحمل مسئولية تخطيط المناهج التى يدرسونها .

إذن ، تعتبر فكرة مشاركة التلاميذ فى تصميم المنهج بعيدة المنال . وربما يتم تطبيق أفكار بياجيه لمراحل تطور الطفل فى أحسن الأحوال . وإذا حدث ذلك ، فإنه يتحقق فى أغلب الأحيان بطريقة سلبية ، إذ يخشى المدرسون تنفيذ هذه الأفكار من خلال المنهج في المراحل المبكرة جدا من نمو الطفل ، وربما يجدون الشجاعة والمبررات الكافية لتطبيقها فى مراحل نمو أخرى .

وبعامة ، فإن آراء (بياجيه) لم تجد على طول الخط ترحيبا بها ، أو موافقة مطلقة عليها. فمثلا آراء (بياجيه) الخاصة بمفهوم القدرة على القراءة ، يوجه لها برونر هجوما عنيفا ، ويصفها بأنها خطيرة ومدمرة لأنها تمثل نصف الحقيقة فقط . وبسبب هذا الهجوم ، لا توافق نسبة كبيرة من المدرسين على أفكار (بياجيه) الخاصة بعمل المنهج التربوى فى المرحلة السنية من ٥ - ١٣ سنة .

ومن ناحية أخرى ، لا يتم تطبيق نظريات علم النفس بدرجة كبيرة عند تخطيط المناهج على مستوى : الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية . لذا ، تبدو هذه النظريات كما لو كانت شيئاً ننظر إليه من بعد ، أو مجرد تجمعات أكاديمية . ولكن : ما السبب فى ذلك ؟

إن تطبيق مفاهيم ونظريات علم النفس فى فصل كثافته عالية إنما هو إقرار شرعى واعتراف رسمى بفشل ذلك التطبيق .

وعليه ، إذا أردنا تحقيق ذلك الأمر بكفاءة ، فعلينا العمل على تخفيض كثافة الفصول، حتى يمكننا تطبيق الاستخدامات المهنية والوظيفية لنظريات علم النفس الخاصة بالتعليم وبتطوير النمو وبالتدريب وبالأفكار التى تدور حول التسلسل والتنظيم الخاصين بتطوير البرامج التعليمية، وبخاصة تلك التى تقوم على فكرة تحديد قوائم للعمل .

إن تنفيذ ذلك الاستخدام لهو شئ جدير بالثناء ، ولكنه يحتاج إلى طريق طويل وشاق من العمل الجاد والمضنى .

(١٧)

نماذج من التنظيمات الجديدة

للمنهج التربوى

تمهيد :

تشير الدلائل الملموسة إلى أن غالبية سكان العالم خلال السنوات العشرين الأولى من القرن الحادى والعشرين ، سوف يعيشون فى فقر مدقع ، وسوف يعانون من سوء التغذية وسوء الصحة . وبالرغم من ذلك فإن جميع سكان العالم بلا استثناء سوف يشتركون فى الضرورات الأساسية اللازمة للحياة والتى تتمثل فى : الاعتزاز بأوطانهم والتصارع مع مشكلات واحدة أو متشابهة ، وأداء الواجب المهيمن (بقاء الإنسانية) ، ومحاولة خلق ظروف مواتية للسلام والحرية والعدالة للناس فى كل مكان .

وتتمثل أهم الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم فى السنوات القادمة فى الآتى (٧)

* عالم تتطور فيه المواصلات ووسائل الاتصال بسرعة كبيرة عما هو عليه الحال الآن .
* عالم يتزايد الطلب فيه على مصادر جديدة للطاقة .
* عالم يتزايد فيه الاعتماد المتبادل بين الأفراد وبين الدول على السواء .
* عالم تنتشر فيه المشكلات وعدم المساواة بسبب الفوارق المذهلة والمخيفة الموجودة حاليا بين الأفراد وبين الدول .
* عالم به المزيد من الدول والقوى والتحالفات الجديدة .
* عالم فيه الكثير من أوجه الخلاف والقليل من أوجه الشبه .
* عالم لديه القدرة على تحقيق الإنجازات المخزية التالية :
  - تخليق كائنات حية جديدة ضارة ومؤذية ، وتجريبها على البشر ، وبخاصة فى الحروب القائمة الآن بين الدول الفقيرة .
  - التحكم غير المرغوب فيه بالنسبة للأمور التالية :
    - نوع المخلوقات البشرية عن طريق هندسة الجينات والاستنساخ .
    - الحالات الذهنية باستخدام العقاقير .
    - الطاقة الإنسانية فى المجالات المعرفية والتحصيلية .
    - السيطرة على تفكير الناس ووجدانهم ، ومراقبة العقل الإنسانى والتحكم فيه .
    - استخدام الوسائل العلمية الحديثة للمراقبة ، فى كشف أو فضح أخص خصائص حياة الإنسان التى يحرص على إخفائها .
* عالم تنتشر فيه الصراعات مما يهدد بقاء الإنسان بسبب الحروب النووية والبيولوجية

والكيماوية التى قد تنشب بين يوم وليلة .

* عالم تتزايد فيه أهمية التخطيط ، وتتعاظم قوة المنظمات الدولية (البنك الدولى - بعثات الأمم المتحدة الاقتصادية - بنك التنمية الأسيوى .....)

* عالم تتزايد فيه الأشكال المختلفة لوسائل وأساليب المرح ، ويبتكر فيه المزيد من مظاهر الجمال والترفيه .

باختصار ، يعيش العالم الآن وقتا عصيبا بسبب تآكل القيم والمعايير القديمة قبل ظهور قيم ومعايير جديدة لتحل محلها ، لذا تسود التوترات والصراعات فى أجزاء كثيرة من الأرض . أيضا ، يعيش العالم فترة اختراعات خيالية ليست بالتأكيد إلا تمهيدا لما سيأتى ، إذ أن طاقات العلم بلا حدود . وكى يواكب المنهج الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم فى السنوات العشرين الأولى من القرن الحادى والعشرين ، لابد من ظهور تنظيمات جديدة وحديثه للمنهج التربوى ، بحيث تأخذ هذه التنظيمات فى اعتبارها الملامح آنفة الذكر عند تصميم المنهج وتخطيطه .

للتأكيد على صحة ما ذهبنا إليه فيما تقدم ، نقول إن التنظيمات الجديدة للمنهج التربوى التى ظهرت خلال الحقبة الأخيرة ، تعود بالدرجة الأولى إلى القصور الذى كان يعانى منه المنهج بتنظيماته القديمة المتباينة : منهج المواد الدراسية ، منهج النشاط ، المنهج المحورى ، .... الخ ، وذلك بالنسبة للأدوار التى يتحمل مسئولية تحقيقها . فعلى سبيل المثال :

* يهتم منهج المواد الدراسية بنقل الثقافة والتراث ليكتسب المتعلم أقوى وأعظم ما أنتجه العقل الإنسانى .

* يوجه منهج النشاط جل اهتمامه نحو ميول المتعلم ورغباته .

* يؤكد المنهج المحورى على أهمية الخبرات التى يجب إكسابها للمتعلم .

* يحاول المنهج المتكامل إحداث التكامل فى جميع أبعاد وسمات شخصية المتعلم .

وبالرغم من أن توجهات المناهج السابقة تبدو مختلفة ، فإن المادة الدراسية نالت اهتماما كبيرا قياسا لما ينبغى أن يقوم به المنهج ، وما يسعى إلى تحقيقه ، وبخاصة بعد ظهور أهمية أن يكون التعلم عملية نمو ،وبعد التأكيد على قياس نتائج التعليم بمهارة وقدرة المتعلم على الحصول على المعرفة المعاصرة المتعددة كى يشعر بمردودات ما يتعلمه ، ويعرف أهميتها فى حياته العملية.

إن ظهور تنظيمات جديدة للمنهج التربوى لهو نتيجة طبيعية لحقيقة مفادها :

" إن عملية التعلم لن تكون أبدا على نمط واحد ، ولا يمكن وضعها كنموذج واحد موحد لجميع المتعلمين لاختلافهم فى مستوى الذكاء والتحصيل وغير ذلك من العوامل المؤثرة فى عملية التعلم . ومن هنا كان لابد من أن تتنوع المناهج كى تراعى البعد الإنسانى ليكون هدفها الأول والأخير هو الإنسان ، والظروف والعوامل المؤثرة فى نمائه " .

كذلك فإن عدم وجود تعريف قاطع مانع لتعريف المنهج كان السبب المباشر لاجتهادات

التربويين فى تحديد أدواره أو تحليل الأدوار التى يقوم بها بالفعل .

وفى هذا الصدد يقول (وليم عبيد) :

تتعدد تعاريف المنهج وتتراوح بين كونه " تراكمات المعرفة المنظمة . . إلى كونه محتوى وأساليب ومعارف ووجدان ومهارات " . . إلى كونه " منظومة تكنولوجية إنتاجية " . وعلى الرغم من شمولية التعريف عند المتخصصين ليتضمن جماع الأنشطة التى تتم تحت إشراف المدرسة بما فى ذلك الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم ، إلا أن صناع المناهج ومنفذيها لا يرون فيها سوى " المواد والمقررات التى تدرس " . وحتى فى هذا الإطار نجد مستويات متفاوتة للمنهج " فهناك ، المنهج المستهدف أى الذى تضعه الدولة أو الجهة التربوية المسئولة ، والمنهج المدرك وهو ما يدركه المؤلفون من العناوين والمفردات الموضوعة والذى يترجمونه فى الكتب المدرسية المقررة ، والمنهج المنفذ وهو ما يقوم المعلمون بتدريسه فعلا ، والمنهج المشاهد وهو ما يراه الموجهون والإداريون وأولياء الأمور والباحثون فى زيارتهم الخاطفة ، والمنهج المحصل وهو العائد الذى يعكس تحصيل التلاميذ فى الامتحانات " وقد قدره البعض بحوالى ٤٠٪ من المنهج المستهدف". والمنهج المستبقى وهو ما يراه المجتمع وما يلمسه أصحاب الأعمال ورؤساء المصالح فى الخريجين. (٨)

تأسيسا على ما تقدم ، نقول : إن تحديد وتحليل الأدوار التى تقع فى نطاق ومسئولية المنهج التربوى فى شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية . . . الخ ، كانت وراء التفكير فى أنظمة جديدة وتنظيمات جديدة للمناهج التربوية .

مبررات التنظيمات الجديدة للمنهج التربوى :

١ - غالباً مايكتسب الفرد من خلال عملية تعليمه : طرق وأساليب معيشته ومعتقداته وآماله بالنسبة للمستوى الاقتصادى والاجتماعى الذى يسعى لتحقيقه بعد استكمال دراسته . ولذلك ، فإن التعليم بمعناه الواسع ، يشير إلى العملية الكاملة للتطور الاجتماعى .

إذن ، انطلاقا من إسهامات المجتمع المدرسى بنصيب وافر فى عملية التطوير الاجتماعى لابد للمنهج أن يجد اتجاهه العام (فى علاقته بالمجتمع) فى السياق الواسع لهذا التطور.

٢ - ينبغى أن تظهر بصمات أى نظام اجتماعى واضحة جلية فى نظامه التربوى . ولما كانت المدرسة كمؤسسة تربوية شأنها شأن مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، فلابد وأن تعكس بعض أو كل ما يسود المجتمع من أفكار ومعتقدات .

فى ضوء ما تقدم : يمكن القول بأن النظام التربوى لأية دولة لا يمكن فهم أبعاده المختلفة إلا من خلال تنوع علاقاته ، واتصالاته بالنظام الاجتماعى .

٣ - إن أى تغيير اجتماعى مهما كان ضئيلا فى قيمته وبطيئاً فى خطواته ، سوف يؤثر بلا شك على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان التغيير الاجتماعى عميقا وجذريا ، فسوف يكون صداه

مؤثرا للغاية على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

٤ - إذا أخذنا فى الاعتبار أن المجتمع يتألف من عناصر اجتماعية مختلفة : بعضها قديم وبعضها جديد ، يمكننا تصور معايشة هذه العناصر لبعضها البعض بطريقة سليمة وسلمية ، أو تصارعها وتناحرها فيما بينها من أجل البقاء .

وفى الحالة الأخيرة ، ينبغى فرز وغربلة العناصر المتصارعة ، سواء أكانت قديمة أم جديدة، لتأخذ المدرسة منها الثمين وتهمل الغث ، وبذا تكون المدرسة بمثابة مخزن ضخم للأفكار والمثاليات والمهارات الجديدة .

٥ - يعد المنهج مرآة المجتمع التى تعكس ما يعتقده الناس ، وما يشعرون به ، وما يفكرون فيه ، وما يمارسونه من سلوكيات وأفعال ، لأن المنهج ينبثق أساسا من الجذور الثقافية للمجتمع . وعليه ، فإن قيمة الأهداف التربوية المتضمنة بالمنهج تكمن فى أنها مستمدة من الثقافة السائدة فى المجتمع .

٦ - يمكن النظر إلى الثقافة على أنها :

(أ) هى كل ما تقوم عليه التربية من عوامل ومقومات .

(ب) هى جميع سبل الحياة والسلوكيات التى عن طريقها يواجه الأفراد مشكلاتهم اليومية .

(ج) هى مجموع المثاليات والأفكار وطرق التفكير والمهارات والاتجاهات وجميع أوجه البيئة .

(د) هى ذلك الكل المنظم المتكامل الذى تستخدمه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائهم (عبر المشاركة) الذين سيصبحون أعضاء فى مجتمعهم . وهى لا تشمل الثقافة والعلوم والأديان والفلسفات فقط ، بل تشمل أيضا الجهاز التكنولوجى والطرق السياسية وحتى العادات اليومية .

تأسيسا على ما تقدم ، فإن كل تغير في أى جانب من جوانب الثقافة لابد وأن يكون له تأثيراته المباشرة على المنهج ، ويكون ذلك بمثابة دعوة ملحة للمسئولين على جميع المستويات ، وفى جميع المجالات (تربوية ، وغير تربوية) لتغيير المنهج القديم ، والشروع فى وضع منهج جديد يتناسب والتغيرات التى حدثت فى تلك الثقافة .

٧ - تسهم الثقافة المستوردة من ثقافات أخرى فى تمزيق الثقافة القومية ، وبخاصة إذا كانت الثقافة المستوردة تتضمن بعض العناصر والمتغيرات ذات التأثير الفعال والعلاقة المباشرة بالتركيب الأساسى للمجتمع ، مثل : طرق كسب المعيشة ، أو إيجاد طرق جديدة لتنمية الطاقات الاجتماعية والإبداعية لأفراد المجتمع .

٨ - إن مختلف أنواع النشاطات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلمية والفنية والدينية والتعليمية . . . الخ ، تتداخل وتترابط معا بوشائج نسب متينة قوية الأساس ، كما أنها تؤثر بعضها فى بعض خلال عملية أى تطور اجتماعى . لذا ، ينظر

للمجتمع كوحدة واحدة متكاملة متماسكة ، وليس مجرد مجموع عددى من الميول والأهواء .

خلاصة القول : يترتب على التغييرات التى قد تطرأ على المجتمع تغيرات مناظرة فى مفاهيم الجماعة ، وفى نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسئوليتهم وقيمهم . ويمثل ذلك دعوة صريحة ومباشرة للمسئولين عن المناهج لإعادة بنائها ، وتنظيمها من جديد على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الجديدة لتساير الواقع الاجتماعى من جهة ، وحتى لا تتهم بالتخلف التربوى والأكاديمى والتقنى من جهة أخرى ، وبخاصة أن المنهج يلعب دور المترجم لما يحدث فى المجتمع.(٩)

نماذج لتنظيمات معاصرة فى المنهج التربوى* :

مازالت أدبيات التربية تتعرض إلى منهج النشاط ، والمنهج المحورى ، والمنهج المتكامل ، كتنظيمات حديثة للمنهج التربوى ، وذلك بالرغم من أن منهج النشاط والمنهج المحورى قد ظهرا فى بدايات القرن العشرين ، وأن المنهج المتكامل قد ظهر فى خمسينات القرن العشرين ، وذلك بحجة أن هذه التنظيمات قد ظهرت لمقابلة المنهج التقليدى (منهج المواد الدراسية) الذى ساد الفكر التربوى منذ أن ظهر التعليم النظامى (المقصود) والمنظم فى المدارس .

ولكن ، مع تطور الفكر التربوى ، ومع التقدم فى تكنولوجيا التعليم منذ سبعينيات القرن العشرين ، ظهرت تنظيمات معاصرة جديدة للمنهج التربوى ، لذا يكون من المهم والواجب التعرض لبعض هذه التنظيمات ، وذلك ما يتم تحقيقه فيما يلى :

(أ) منهج الاتصال التفاعلي :

فى ظل الأحداث السريعة الجارية التى يموج بها العالم الآن أدرك التربويون والمسئولون عن التعليم أهمية تغيير وتعديل المناهج ، بحيث يكون الهدف الأساسى والجوهرى لها هو الإنسان، وبذا يكون للمناهج بعدا إنسانيا يراعى حرية الاختيار والقول والفعل والنظرة للأمور عند الإنسان .

وقد يقول قائل : أليست المناهج بصورتها الحالية التى تتمركز حول نظم المعلومات ، والتى تقوم على أساس نظام الحفظ والتلقين ، هدفها الأساسى هو الإنسان ؟.

حقيقة ، تهتم المناهج بصورتها الحالية ببعض جوانب نماء الإنسان ، لكنها فى ذات الوقت تهمل جوانب أخرى لها أهميتها الخاصة فى حياة الإنسان .

أيضا ، تهتم المناهج بحرفة (صناعة) الإنسان عن طريق صبه فى قوالب معدة لتحقيق ذلك الغرض ، لذا لا نجد لبعض المجالات الحيوية فى البناء الفكرى والانفعالى والوجدانى والعاطفى للإنسان مكانا فى المناهج بصورتها الحالية .

فعلى سبيل المثال : لا تتضمن المناهج حاليا المجالات التى تؤكد على أهمية العدل ، والحب ، والحرية ، والكرامة ، والشعور بالجمال ، والإحساس بظروف الآخرين ، والثقة فى النفس،

* للاستزادة والاستفاضة ، يمكن للقارئ الرجوع للمصدر التالى

وليم عبيد ، مجدى عزيز إبراهيم ، تنظيمات معاصرة للمنهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩ .

والإبداع والابتكار ، وغير ذلك من الأمور التي تجعل الإنسان متفتح الفكر بحيث يستطيع أن يطل برأسه على العالم الخارجى ، وبحيث يفهم جيدا كل ما يحدث من حوله .

* لقد انحط شأن الإنسان عندما أهملت المناهج الفنون .
* لقد انغلق عقل الإنسان عندما أبعدته المناهج عن ظروف العصر .
* لقد افتقد الإنسان الحب عندما أكدت المناهج على أهمية الآلة فقط .
* لقد شعر الإنسان بالظلم عندما تشدقت المناهج بشعارات لا تتحقق فى حياته .
* لقد ضاعت حرية الإنسان عندما فرضت المناهج عليه قهراً وقسراً .
* لقد شعر الإنسان بالمهانة عندما أكدت المناهج على أهمية دور العقاب فقط فى تعليمه .

إن اهتمام المنهج بالمعلومات دون سواها كان على حساب المعانى السامية العظيمة فى حياة الإنسان ، كالشرف والتقاليد والسعادة والحياة السهلة البسيطة الآمنة .

وجدير بالذكر ، أن الاهتمام بالمعانى السامية آنفة الذكر فيه أيضا تأكيد مباشر وصريح على أهمية الاهتمام بالجوانب المعرفية التي يجب تحتل الجزء الأعظم من عقل وفكر المتعلم . لذا ، يجب أن توجه المناهج جل اهتمامها نحو توظيف المعلومة فى مواقف حياتية للمتعلم بحيث يستطيع من خلالها أن يتعلم ، أو يعلم نفسه بنفسه . وبذا ، نحمى المتعلم من منزلقات القيم الفاسدة والثقافات المنحرفة ، ونجعل عملية التعلم بالنسبة له أمرا سهلا ميسورا .

أيضا ، يجب أن تهتم المناهج بإتاحة الفرص التعليمية ذات المعنى فى بنية المتعلم المعرفية ، فيستطيع عن طريق تلك الفرص : الوصول إلى المعلومات الجديدة المعاصرة ، وتوليد الأفكار الحديثة المبتكرة ، والأخذ بأسلوب البحث والاستقصاء كمنهج حياتى له .

ومن هنا أتت أهمية التفاعل بين المتعلم وجميع الأطراف الأخرى للعملية التعليمية ، ونتيجة لذلك ظهر منهج الاتصال التفاعلى .(١٠)

مصادر اشتقاق منهج الاتصال التفاعلى :

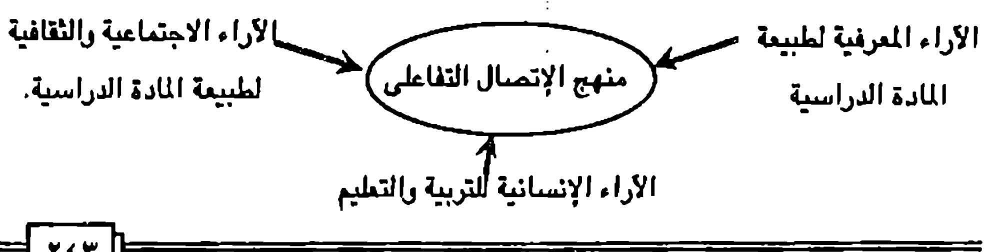
ويشتق هذا المنهج من ثلاث نواحى رئيسة :

١ - رؤية لطبيعة المادة الدراسية كما هى معروفة ومتداولة فى الحقل الاجتماعى (المجتمع) .

٢ - نظرة معرفية أساسية للمادة الدراسية المطلوب تعليمها .

٣ - المدخل الإنسانى فى التربية والتعليم .

ويظهر الشكل التالى الآراء النظرية التى أثرت على أهداف المنهج الاتصالى :



ويعمل المنهج الإنساني *على تحقيق الموضوعات التالية :

* التركيز على عملية الاتصال التى تحقق وجهة نظر المتعلمين ، بشرط أن يتم بناء المنهج بالطريقة التى تحقق ما تقدم ، وأن تكون الأعمال المرتبطة به على درجة تأثير فعالة ، وغير متوقعة سلفا ، ويتم دراستها بعد الحصول عليها دون تحيز .
* ينبغى أن يوجه الاهتمام أولا وأخيراً للمتعلم ، كما يجب أن نرفع من شأن عملية الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف .
* ينظر إلى التعليم على أنه خبرة ذاتية واقعية ، لذا يجب أخذ رأى المتعلم فى الاعتبار بالنسبة للموضوعات التى يتعلمها والقرارات الخاصة بهذا الشأن .
* ينظر إلى المتعلمين كمجموعة لديهم القدرة على التفاعل مع الآخرين ، ويمكنهم أيضا تقويم أعمال الآخرين وتقويم مختلف الظواهر .
* ينظر إلى المدرس على أنه المرشد والموجه للمتعلمين لما له من خبرة واسعة عريضة ، ولارتباطه الوثيق بالمناخ التربوى ، لذا عليه مراعاة متطلبات المتعلمين .
* ينظر إلى الخبرات الأولية التى يكتسبها المتعلم على أنها الزاد القوى والضرورى من أجل عملية الفهم وتكوين الفروض العلمية تجاه أهداف المنهج ، وبخاصة فى المراحل المبكرة للتعليم .

(ب) المنهج التكنولوجي : (١١)

تعيش المجتمعات حاليا عصر التكنولوجيا ، حيث يتأثر مسار وطبيعة التطور العام للدول والمجتمعات بالنمو المتسارع ، لمعدلات الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية والمدى الذى تستخدم به هذه المعارف ، بقصد تطوير أساليب الإنتاج وتحقيق المستوى الأمثل للأداء ، والتكيف للظروف المختلفة فى مناشط الحياة المختلفة بما يحقق رفاهية المجتمع والأفراد .

إن المظهر الأسمى لمصدر السلطة فى عصر التكنولوجيا لا يتمثل فقط فى امتلاك الأرض والمال ، وإنما أيضا فى العقل والإبداع اللذين يمكنا الإنسان من السيطرة على الطاقة واكتشاف تعدد مواردها ، فلم يعد الإنسان يعتمد على الطاقة المادية فقط بل تعداها إلى الطاقة النووية والطاقة الشمسية . كما أصبح الإنسان ، أو أوشك على إحداث منتوجات جديدة بأوصاف يستطيع أن يحددها مسبقا عن طريق هندسة الجينات والاستنساخ . والمتتبع للتطور التكنولوجى يستطيع أن يلاحظ أنه يسير فى اتجاهات متنوعة ، لعل أهمها :

- ازدياد مستوى التعقيد :

فقد ارتفع مستوى المشكلات التى تواجه الإنسان والتى تتطلب منه حلا . وللسيطرة على التعقيد ، تطلب الأمر الاهتمام بالدراسة المتعمقة لأنواع العمل وتحليل المهام وتنمية مهارات حل المشكلات العامة والمهنية . مما أدى إلى الاحتياج إلى صحوة فكرية عالية أكثر من الحاجة التقليدية إلى تربية قوى بدنية وجسمية .

* يمكن أن نطلق مصطلح " المنهج الإنسانى " على " منهج الاتصال التفاعلى " .

- ازدياد الاستثمار غير المادى :

فقد أصبح هناك اختيارات متعددة . ولم تعد المواد الخام مثل الحديد والبترول مشكلة مستعصية ، فقد أمكن إنتاج ، بدائل وازداد الاعتماد على مصادر للطاقة متنوعة ، كما ازداد الاعتماد على الإلكترونيات وإمكاناتها الفائقة .

- اندلاع ثورة الذكاء :

فقد ازداد الاهتمام بالذكاء وثقافة الإبداع ويقظة الفكر . كما ، ازداد الاهتمام بما سمى بالذكاء الصناعى عن طريق الآلات المفكرة . كما تزايد الاهتمام بالتنمية البشرية ، فبعد أن كان متوسط ما يصرف فى الدول المتقدمة فى التنمية البشرية ٢٪ من ميزانية المشروعات ، أصبح متوسط ما يصرف على التنمية البشرية الآن ١٦٪ من الميزانية . وقد صاحب ثورة الذكاء سرعة التغير وثورة المعلومات ، حيث أنشئت قواعد للمعلومات ، وأصبح من الممكن تخزين المعلومات فى عقول إلكترونية بهدف تحليلها واستخلاص الظواهر والعلاقات التى تنم عنها ، بما يؤدى إلى مزيد من المعلومات والتنبؤ بأحداث وعلاقات جديدة .

- إعطاء الأولوية لما هو مكتسب :

فقد ازداد الاعتماد على ما يمكن أن يكتسبه الأفراد أكثر من الاعتماد على ما هو فطرى أو موروث ، وازداد الاهتمام بالتعليم والتدريب ، وأصبح الاهتمام مركزا على تنمية الذكاء عن طريق الخبرة وإثراء بيئة التعلم . وأصبح من المبادئ الأساسية فى التعليم أن كل طفل قابل للتعلم، وكل متعلم قابل للوصول إلى مستويات التمكن .

وقد كان لنجاح التجربة اليابانية فى تفوق إنتاجها الدور الأساسى والمهم فى إثبات أنه يمكن لأى جنس بشرى أن يكتسب أعلى مستوى من المهارات ، وأن يبدع ويبتكر ، ولم يعد الذكاء سمة موروثة لجنس بذاته . أيضا ، لم يعد الابتكار والإبداع حكراً أو وقفاً على حضارة بعينها دون بقية الحضارات ، طالما نتيح فرص الانطلاق ، وندفع بالطاقات الكامنة للمتعلمين لتعبر عن ذاتها إلى أقصى إمكاناتها فى إطار الحرية والديمقراطية وتكافؤ الفرص .

- ثبات فاعلية المشاركة فى اتخاذ القرار :

فقد كانت هناك نظرية يطلق عليها اسم النظرية التيلورية (نسبة إلى تيلور) تقول بأن المجتمعات تحتاج إلى نسبة قليلة من الأذكياء ، والنسبة الغالبة تكون للمنفذين من قليلى الذكاء، ويكونون تابعين لمن يصممون من الأذكياء . كما تعتمد على أفراد قلائل فى صنع القرار، وعلى البقية أو الغالبية تنفيذ ذلك . ولكن النظرة المعاصرة هى أن المجتمع فى حاجة إلى أكبر عدد من الأذكياء والمدربين تدريبا عاليا ، وإلى اشتراك جميع المختصين فى اتخاذ القرار ، إذ لابد لكل عامل فى موقعه أن يكون قادرا على اتخاذ القرار فيما يخص عمله . وبالتالى ، فإن كل أفراد المجتمع فى حاجة إلى أرقى درجة وأرفع مستوى من التعليم ، كل فى مجال تخصصه .

ولعله من المناسب قبل أن نتحدث عن المنهج التكنولوجى أن نوضح المقصود بمصطلح التكنولوجيا ذاتها :

لا يوجد اتفاق على تعريف وحيد للتكنولوجيا . فهناك ، من لا يفرقون بين التكنولوجيا ومنتوجاتها . وهناك ، من لا يفرقون بين التكنولوجيا والمهارة الحرفية . وهناك ، من لا يفرقون بين التكنولوجيا والتكنيكات (الأساليب) Techniqies فى الوقت الذى يعرف فيه البعض أن التكنولوجيا هى تكنيكات تستخدم المعارف العلمية . وهناك بعض القواميس تساوى بين التكنولوجيا وعلوم المهندسين ، وبالتالى فإنه لا يوجد مكان للتكنولوجيا فى المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى .

إن المدققين يصفون التكنولوجيا بواسطة وسائلها وأهدافها . ومن التعاريف المناسبة فى هذا الإطار ، التعريف الذى قدمه ماريوبنج Mario Bunge أستاذ فلسفة العلوم بكندا ، والذى يقول كالآتى :

" يقال لجسم من المعرفة أنه تكنولوجيا إذا توفر فيه الشرطان التاليان :

١ - إذا كان منسجما (متفقا) مع العلم ، ويمكن التحكم فيه بالطريقة العلمية .

٢ - إذا كان من الممكن أن يستخدم للتحكم فى الأشياء أو العمليات - الطبيعية أو الاجتماعية - أو لتحويلها أو لابتكارها ، بقصد تحقيق هدف عملى يعتقد أنه ذو قيمة اجتماعية " .

مفهوم المنهج التكنولوجى وعناصره :

المنهج التكنولوجى ، مفهوم تربوى يعبر عن منظومة إنتاجية ، تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا ، وما تقتضيه من تشغيل منطقى للعمليات العقلية فى عمليات التعليم والتعلم ، وإلى تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة فى عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية من خلال ومواد وبرامج ذات أهداف سابقة التحديد ، وإلى استخدام خطوات تتابعية فى عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكى والتعلم الشرطى التأثيرى أو الإجرائى Operant Conditioning

والسمة الرئيسة فى المنهج التكنولوجى هى اعتقاد التربويين والتكنولوجيين أن مواد المنهج التعليمية ، عندما يستخدمها المتعلمون الذين وضعت خصيصا لهم ، يجب أن تنتج كفايات معينة ومحددة يكتسبها المتعلم . وهذا الاعتقاد هو تقدم كبير عن الاعتقاد التقليدى السائد بأن مواد المنهج التعليمية ما هى إلا مصادر للتعلم ، قد تفيد أو لا تفيد فى موقف تعليمى معين .

ويرى التكنولوجيون أن مصممى ومطورى المناهج هم مهندسون تربويون كما قال بذلك فرانكلين بوبيت Bobbit منذ أكثر من نصف قرن ، وكما أشار معاصره تشارترز Charters فى قوله " . . . إن صناعة المنهج تضمن تحليل عمليات محددة . . . كما فى تحليل العمليات المتضمنة فى تسيير آلة ما " .

ويهتم المنهج التكنولوجى بالنواتج والغايات أكثر من اهتمامه بالوسائل والعمليات الوسيطة ، حيث يعرف بوفام Popham وبيكر Baker ، المنهج التكنولوجى على أنه " كل

نواتج التعلم المخططة التى تخضع لمسئولية المدرسة " ، وأن " المنهج يشير إلى النواتج المرغوبة الناجمة عن التعليم " . وبذا ، نجد أن المنهج يختزل إلى الغايات (Ends) والتعلم يختزل إلى الوسائط (Means) ، ومن ثم فإنه ينظر إلى المنهج والتعليم على أنهما مركبتان متمايزتان تكونان عملية إنتاجية تؤدى إلى منتوج يمكن قياسه ، يسمى السلوك النهائى .

وفى هذا الإطار ، ليس للمعلم أن يضع أهدافه ، ولكن عليه أن يختار من بين أهداف موضوعة سلفا ، وبذلك فإنه ينظر للمعلم على أنه نوع من المهندسين ، صناعته : هندسة المنهج ومكونات أخرى من منظومة الإنتاج التكنولوجية التى تقود إلى كم كاف من المنتوجات التى تخضع لمواصفات التحكم فى جودة المنتج Control Quality ، وهذا يؤكد النظرة إلى المنهج على أنه سلوكيات مستهدفة .

ويرى سكينر Skinner أحد دعاة النظرية السلوكية - التى تقف وراء المنهج التكنولوجى - أن المنهج يصاغ فى ضوء أهداف سلوكية أو أهداف غائية .

ويصف (سكينر) دور المعلم على أنه دور المهندس الميكانيكى ، حيث يصفه بأنه : "الشخص الذى ينظم لزوميات واحتمالات التدعيم Reinforcement Contingencies التى فى ظلها يحدث إشراط آلى ، يتجه التلاميذ بموجبه نحو الأهداف المحددة " . وينظر إلى الطريقة هنا على أنها جدول مستلزمات التدعيم التى يضعها صناع البرنامج . وفى هذا الإطار ينظر إلى المتعلم على أنه منظومة استجابات ، وإلى التعليم على أنه منظومة مؤثرات . وإلى المنهج على أنه نواتج تعلم مخططا لها تمثلها قوائم سلوكيات كيفية أو أهداف نهائية .

ولا ينظر (سكينر) ورفاقه السلوكيون إلى المنهج على أنه مركبة لمنظومة إنتاج تكنولوجية فحسب ، بل يرون التلميذ على أنه نوع من وحدات التعلم الميكانيكية الداخلة فى عملية الإنتاج.

وطبقا لجايرسى Gayrse فإن المنهج عبارة عن ، متتابعة من وحدات المحتوى تنظم بحيث أن تعلم كل وحدة يمكن أن يتم كإنجاز منفرد ينبغى أن يحققه المتعلم بعد تمكنه من الوحدات السابقة فى المتتابعة . حيث يتم تعريف وحدة المحتوى بأنها توصيف محدد لقدرة مفردة أو هدف سلوكى يقوم به التلميذ . ويفترض هذا التعريف أن التعلم عملية ميكانيكية وخطية ، وأن المتعلم ما هو إلا أحد الميكانيزمات (الآليات) الذى يتم إشراطه (Conditioneh) باتجاه إحداث الاستجابات الصحيحة .

ويلاحظ أن السلوكيين وأصحاب نظرية تعديل السلوك يؤمنون تماما بأن " كل السلوك يمكن التحكم فيه " . وطبقا لرأى سكينر فإن تكنولوجيا التعلم تساعد أكثر فى زيادة إنتاجية المعلم ، فهى تمكنه من أن يعلم أكثر فى المادة التى يعلمها ولأعداد أكبر من التلاميذ .

ويمكن القول - مجازاً - بأن مفهوم المنهج كمنظومة تكنولوجية يعود إلى العقود الأولى من القرن العشرين ، حينما بذل التربويون جهودا مضنية لتطبيق المفاهيم الصناعية وأساليب الإدارة العملية فى العمل التربوى بكل أبعاده . وتمثلت هذه الجهود فى مراحلها الأولى فى أسلوب شائع بين رجال الصناعة والإنتاج فى ذلك الحين ، وهو : أسلوب تحليل الوظيفة وأسلوب تحليل المهمة .

وفى السنوات الأخيرة اتسع مفهوم المنهج التكنولوجى ، ليكون بمثابة مظلة تستظل بها مفاهيم تربوية معاصرة ، مثل : الأهداف السلوكية ، التعليم الفردى الإرشادى ، تحليل النظم ، والأداء التعاقدى Contracting Performance ، تحديد المسئولية (المحاسبة) Accountability ، التعليم البرنامجى ، واستخدامات الكومبيوتر فى التعليم ، مثل : التعليم بمساعدة الكومبيوتر (CMI) والتعليم المبنى على الكومبيوتر (CBE) ، وما يصاحب دراسة الكومبيوتر من تدريب نظم المعلومات (INFORMATICS) .

أولاً : بالنسبة للأسس السيكولوجية والتربوية للمنهج التكنولوجى :

يستند المنهج إلى مجموعة من الأسس والمبادئ السيكولوجية والتربوية ، أهمها :

١ - التعلم ، عند التكنولوجيين - عبارة عن رد فعل لمثير مصاحب بوجود تلميحات أو إلماعات (Cues) مناسبة ، وليس عملية تعامل متبادل بين المتعلم والمؤثر ، يتمكن فيها المعلم من التأثير على المؤثر .

٢ - يوجه المتعلم بوجود علامات ومظاهر ذات دلالة ترشده للاستجابة المستهدفة ، فإذا ما أتى بالاستجابة الصحيحة فإن سلوكه يعزز ويدعم ليحدث ربط بين المثير والاستجابة ، ومن ثم يتم الوصول إلى الاستجابات المستهدفة عن طريق التغذية الراجعة والدفع المتزايد والفورى ؛ لتشجيع المحاولات الناجحة واستبعاد المحاولات الخاطئة .

٣ - يقتصر تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية فى التعلم على الخطو الذاتى Pacing فى سرعة التعلم ، وعلى عدد المهام التى يتعلمها الفرد لبلوغ نفس الهدف ، فبعض المتعلمين يمكنهم أن يصلوا إلى الاستجابات الصحيحة بسرعة ويتطلبون تدريبات أقل من غيرهم للوصول إلى علاقة أو تعميم معين . ولا يحتاج المتعلمون إلى تضييع أوقاتهم أو شغل أنفسهم فى مهام تعليمية يعرفونها أو مهام تؤدى إلى سلوكيات أو خبرات تعلم تكون فى حوزتهم .

٤ - الصورة العامة للتعليم هنا هى التعليم الفردى (Individualized) وليس التعليم الشخصى (Personalized) ، بمعنى أن المتعلم قد يعمل منفردا ولكن المادة التعليمية التى يتعلمها كل فرد واحدة للجميع ، وليست مكتوبة له شخصيا بمحتوى يختلف عن تلك المكتوبة لغيره ، كما هو الحال فى المدرسة الإنسانية (Humanistic) التى تضع برنامجا ومحتوى مختلفا لكل فرد .

٥ - على الرغم من أن الصورة العامة هى أن المتعلمين فرادى ، إلا أنه توجد فرص لفترات عمل فى مجموعات صغيرة ، وقد يحتاج الأمر لجمع المجموعة الكبرى ككل .

٦ - لا ينتقل المتعلم من هدف إلى آخر إلا بعد وصوله إلى مستوى تمكن محدد مسبقا .

وفى هذا الإطار فإنه يمكن القول إن عملية التعلم تسير فى سلسلة منطقية شبه خطية ، كالآتى :

(أ) يعرف المتعلم بوضوح السلوكيات المرغوب له أن يحققها مع نهاية البرنامج المرتبط بهدف معين .

(ب) يتدرب المتعلم منفردا - فى معظم الأحيان - على المهارات المتطلبة مسبقا لبناء المفهوم أو المهارة أو العلاقة الجديدة المستهدفة .

(ج) يتدرب المتعلم على الهدف الجديد عن طريق وسيط تعليمى (مادة تعليمية) تقدم من خلال وسيط تكنولوجى (جهاز - كتاب . . . أو معلم) .

(د) يتم التعلم من خلال التشجيع المتتابع للمحاولات الناجحة فى ضوء التغذية الراجعة الفورية والتقويم البنائى المصاحب بالرجوع إلى مصادر معرفة فرعية شارحه فى حالة الخطأ .

(هـ) لا ينتقل المتعلم من هدف إلى آخر إلا بعد اجتيازه اختبار تمكن .

ثانياً : بالنسبة لتنظيم المحتوى :

١ - يرتبط المنهج التكنولوجى عادة بالمواد المنفصلة والمجالات المعرفية ، مثل الرياضيات والعلوم والفنون واللغات ومجالات التقنيات التطبيقية .

٢ - يعتقد التكنولوجيون أن مواد المنهج ذاتها - إذا ما استخدمت بواسطة المتعلمين الذين وضعت من أجلهم - سوف تنتج كفايات تعلم Learning Competencies . وهذا - كما ذكرنا آنفا - يعتبر فى حد ذاته تطورا عن الاعتقاد بأن مواد المنهج مجرد مصادر معرفة . فالمادة التعليمية التى يقدمها التكنولوجيون تكون قد أعدت خصيصا لأهداف معينة ولطلاب معينين وتمت تجربتها وثبتت كفاءتها فى ضوء اختبارات محكية المرجع .

٣ - يتم تنظيم المحتوى منطقيا ويرتب فى شكل مهام تعليمية متدرجة ، وتجزأ كل مهمة إلى مهرمات تعليمية ، أى مهام جزئية مرتبة ترتيبا هرميا ؛ بحيث يؤدى التمكن من المهمة الجزئية الأدنى إلى تعلم المهمة الجزئية الأعلى فى الترتيب الهرمى .

٤ - يدخل فى المهرمات التعليمية المهرمات والمتطلبات السابقة Pre - requisites التى قد يحتاج إليها تعلم مفهوم أو مهارة أو علاقة جديدة وذلك من خلال تحليل المهمة ، أو من خلال تحليل الخبرة التعليمية الجديدة المستهدفة .

٥ - يترجم المحتوى إلى متابعات من المادة التعليمية يتم وضعها بعناية فى ضوء أهداف معينة ومحددة لطلاب معينين معروف مستواهم وخبراتهم . وتحدد مع المواد التعليمية الوسائط والتنظيمات التى تقدم من خلالها كل متابعة تعليمية .

٦ - يتم تجريب المادة التعليمية مع عينة تمثل مجتمع المتعلمين ، ويعدل المحتوى فى ضوء البيانات التى يسفر عنها التجريب ، والتي تستخدم ليس فقط لبيان النتائج النهائية للاختبارات ، ولكن لتحديد الأخطاء ونقاط الضعف أثناء تعلم هذا المحتوى .

٧ - يتم تقويم المادة أيضا فى الميدان وفى أرض الواقع بعد تنفيذها للتعرف على المشكلات التى قد تنجم عن التنفيذ وعن تعميم البرنامج ، والتى قد تتطلب تدريب المعلمين أو إعادة تدريبهم على تعليم محتوى المادة العلمية أو على أسلوب تقديمها أو على أساليب تقويمها .

ثالثاً : بالنسبة لاستراتيجية التدريس :

تسير استراتيجية التدريس فى متابعة مرنة من التحركات ، كالآتى :

١ - يشرح المعلم الهدف أو الأهداف من الدرس ويوضح لكل تلميذ ما هو متوقع منه بنهاية الدرس ، إذ أن الأهداف موضوعة مسبقا بعناية فائقة وبصورة تمكن من ملاحظتها أو قياسها ، وبحيث يستطيع كل متعلم تحقيق هذه الأهداف من حيث المحتوى والمستوى المنشودين .

٢ - يعطى المدرس المتعلم فرصا لتعلم وممارسة كل المهارات - التى يتم تحديدها سلفا - والتى ليست فى حوزة الطالب ، ثم يلى ذلك التعلم نحو السلوك المستهدف . ويقدم المعلم أو الوسيط التعليمى محفزات للاستجابات الصحيحة فى المراحل الأولى ، ثم تستبعد بعد ذلك المحفزات ليستجيب الطالب مستخدما المفاهيم أو المهارات أو المبادئ والعلاقات التى سبق أن تعلمها من المحفزات .

٣ - يسير المعلم - أو الوسيط التعليمى - فى تحركات كالآتى :

(أ) تعريف مفهوم معين أو توصيف له .

(ب) إعطاء أمثلة موجبة وأمثلة سالبة للمفهوم موضحا ذلك بمواقف ذات معنى للطالب.

(ج) ربط مفهومين ثم تعلمهما للحصول على علاقة أو مبدأ .

(د) ضم مجموعة من المبادئ فى استراتيجية لحل المسائل والمشكلات .

وقد تختلف التحركات فى تقديم المفهوم بالبدء بإعطاء الأمثلة الموجبة أو السالبة أو كليهما قبل توصيف المفهوم أو تعريفه ، ثم يدعم التوصيف بمزيد من الأمثلة واللاأمثلة المضادة .

٤ - بصفة عامة ، توضح استراتيجية التدريس فى شكل متتابعة من التحركات لتقديم متتابعات ومهرمات من المادة التعليمية بدلالة مركباتها الأبسط . وقد تختلف متتابعة عن أخرى فى الطول : من هدف وحيد ، إلى درس يجمع أكثر من هدف ، إلى وحدة دراسية ، إلى مقرر دراسى بأكمله .

ويولى المنهج التكنولوجى اهتمامه الأكبر بالأهداف المعرفية ويليها فى الاهتمام الأهداف المهارية والنفس حركية ، ثم تأتى فى نهاية ترتيب الأهمية الأهداف الوجدانية التى يبدو أنها أقل حظاً عند التكنولوجيين .

رابعاً : بالنسبة للتقويم :

للتقويم - كما للأهداف - دور بارز وموقع مرموق فى المنهج التكنولوجى الذى من سماته الأساسية ما يلى :

١ - وجود تقويم - مستمر لكل هدف ولكل درس ولكل وحدة وللمقرر بكاملة - فى ضوء تغذية راجعة ، ويتبع كل تقويم بتفريعات العلاج اللازمة إن تطلب الأمر ذلك .

٢ - وجود سجل لنتائج التقويم المستمر لكل طالب يوضح مدى تقدمه ومستوى تعلمه . وهذا السجل لا يحتوى فقط على نتائج الاختبارات ، بل يشمل أيضاً تشخيصا لأحوال الطالب ونقاط ضعفه ومحاولات علاجه ، كما يحتوى على مواطن قوته ومواقع نجاحه .

٣ - وجود تقويم نهائى تجمعى .

٤ - وجود حد أدنى محدد لمستوى التمكن مرتبط بكل هدف من المفترض أن يصل إليه كل متعلم بحسب خطوه الذاتى ونقط تسكينه .

٥ - اختبارات التقويم محكية المرجع ولا تعتمد على المنحنيات السيكلومترية ذات المتوسطات والانحرافات المعيارية والتوزيعات الاعتدالية للظواهر الطبيعية ، بل تعتمد على المفهوم الأديومترى أو القياس التربوى الذى يسلم بضرورة وصول نسبة عالية من الطلاب - إن لم يكن كلهم - إلى حد أدنى من مستوى تمكن معين (يحدد غالبا بأن ٨٠٪ على الأقل من الطلاب يحصلون على ٨٠٪ على الأقل من النهاية العظمى للاختبار) طالما أنهم يتلقون تعليما معدا إعدادا جيدا .

ويلاحظ فى المنهج التكنولوجى أنه يضع فى اعتباره أن الأصل فى التعليم هو أن الطالب ينجح ويتمكن ، والاستثناء هو أنه يفشل . فإن فشل فإن التكنولوجيين يعزون ذلك ليس إلى ضعف الطالب ، ولكن إلى ضعف فى البرنامج الذى يقدم له وفى إدارة العملية التعليمية ذاتها .

(ج) المنهج الأخلاقى [١٢]

تتم عملية نقل القيم والآراء والأخلاقيات والمعتقدات إلى الأطفال والتلاميذ بصورة مستمرة ، إذ عن طريق الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى يتعلمون ما هو صواب وما هو خطأ ، وبذا يدركون الطريق الأمثل الذى يجب أن يسلكوه .

وفيما يختص بدور المدرسة فى التأثير على أخلاقيات التلاميذ ، فيكون ذلك من منطلق أدوار المناهج التى تقدمها بهذا الشأن . وبالرغم من أن المدرسة تكسب التلاميذ التربية الأخلاقية من خلال المناهج التى يتم تعليمها للتلاميذ ، فإنها قد تسهم أيضا بدون قصد فى مساعدة التلاميذ على التفكير فى المسائل المتعلقة بالأمور : الفاسدة خلقيا ، والغثة اجتماعيا ، وغير السوية سلوكيا .

وهنا ، يقتصر الحديث على ما ينبغى أن تقوم به المدرسة عن قصد بالنسبة لدور المنهج التربوى فى اكتساب التلاميذ التربية الأخلاقية . لذا ، ينبغى إزاحة التأثيرات التى قد تتم دون قصد ، ومحاولة ضبطها لتقع فى حدود الأطر التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها عن قصد .

وبالرغم من أن جذور القضايا المتعلقة بالتربية الأخلاقية بمفهومها الواسع يمكن ردها إلى مفكرى وفلاسفة الحضارات القديمة ، فإن مجال التربية الأخلاقية قد شهد نماءا وتقدما ملحوظين نتيجة ظهور نظريات النمو الأخلاقى ، ونظرية التعلم الاجتماعى ، ونظرية التحليل النفسى .

وفى وقتنا هذا ، توجه البحوث التربوية جل اهتمامها من أجل الوقوف على مدى الاستفادة من النظريات آنفة الذكر فى التربية الأخلاقية ، وذلك بعد التأكد من صلاحية وفعالية

تلك النظريات بعد تنقيحها بما يتوافق مع طبيعة المواقف التربوية .

حقيقة ، إن التباين فى نظام التعليم يكون له مردوداته الإيجابية أو السلبية بالنسبة لقضية إسهام المنهج فى التربية الأخلاقية ، ولكن القضية أخذت مؤخرا فى التصاعد نحو الاتجاه الإيجابى الذى يؤيد فكرة إكساب التلاميذ مقومات الأخلاقيات من خلال المناهج التى يتعلمونها ، وإن كانت لا توجد رؤية واضحة نحو المنهج الأخلاقى The Moral Curriculum من حيث : أهدافه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه .

وعندما تقوم السلطات التعليمية العليا بتخطيط المناهج الدراسية ، لا يكون للمعلم أو المتعلم أية أدوار تذكر بالنسبة لعملية تخطيط هذا المنهج . ولكن فى ظل التنظيمات الحديثة للمناهج ، يتم تحديد محتويات المنهج على ضوء عملية المحاورات بين المعلم والمتعلم ، وحسب رؤية كل منهما .

تأسيسا على ما تقدم ، تقوم المعرفة فى المنهج التقليدى على أساس الأنظمة الأكاديمية التخصصية التى تتحمل المدرسة العبء الأكبر فى تعليمها للتلاميذ ، بينما ترتبط المعرفة فى المنهج الحديث بأنماط السلوك التى يكتسبها التلميذ ككائن حى من المجتمع والمدرسة على السواء.

وإذا نظرنا إلى المنهج كتتابع من الخبرات فى صورة نظمتها المؤسسات التربوية ووضعتها فى قالب رسمى له أهدافه المحددة ، فعلينا الاهتمام بالعمل الاجتماعى لتحديد هوية المجتمع والبناء الاجتماعى له ، ولمعرفة قيود المجتمع والمظاهر النفسية والاجتماعية للنظام السائد فى المجتمع . أيضا ، علينا الاهتمام بالموضوعات التى تتصل بعملية الاختيار ومضامينها النظرية ومفاهيمها المنتقاة ، وبذا نستطيع إدراك أسس الاختيارات الأخلاقية والقيم التى تحكم هذه الاختيارات عند المراهقين . وكذلك ، علينا الاهتمام بإبطال أثر الخبرات غير السوية المترسبة فى سلوك المتعلمين ، وبذا يمكن تشجيعهم على التخلى عن التأثيرات السيئة لتلك الخبرات ، والعمل على إكسابهم بعض المفاهيم عن التغيير الاجتماعى التى تساعدهم على تكوين المفاهيم الخاصة بالتربية الأخلاقية بلغة اجتماعية سهلة وبطريقة جيدة .

وباختصار ، علينا أن نكسب المعلمين والمتعلمين على السواء (ما يجب) و (مالا يجب).

الأخلاقيات والتربية الأخلاقية :

يقول (سارتر) : " نحن لا نعرف الرجال إلا إذا أقمنا معهم علاقات " .

والحقيقة ، نحن لا نعرف طبيعة الناس إلامن خلال التعاملات والمواقف التى تتطلب تفاعلات تحكمها مبادئ القيم والأخلاقيات . فنحن نرتبط عاطفيا ووجدانيا وعقليا مع الناس الذين نرتبط معهم فى علاقات ، وتزيد قوة الارتباط كلما ازدادت قوة العلاقات بهم . وفى هذا الصدد يقول (مونيتسكو) : " إن كل قانون اجتماعى أو تشريع اجتماعى يخدم الحاجة " .

ويجدر بنا الإشارة إلى الاعتبارات النفسية التى تزيد من قوة العلاقات بين الناس . ويؤكد ذلك (وستمارك) بموافقته على المبدأ الخاص بالمفاهيم الأخلاقية التى تشكل التنبؤ بالحكم الأخلاقية ، إذ يوافق (وستمارك) على أن المفاهيم الأخلاقية ترتكن أساسا على الانفعالات

الأخلاقية التى هى بمثابة تعميمات للميول تجاه ظواهر بعينها ليبدى الشخص فيها رأيا بالاعتراض أو الموافقة ، وبالسخط أو الاستحسان . وبذا يركز (وستمارك) على الصفات الفردية عند الشخص أكثر من الصفات الأجتماعية .

وفى المقابل نجد (جيروتش) يميل إلى النظر إلى علم الاجتماع الأخلاقى كجزء من علم الاجتماع الذى يتعرض لدراسة السلوك الأخلاقى الجماعى كوظائف للبناء الاجتماعى ، وبذا يمكن فهم وتفسير القيم الأخلاقية التى تلهم أو تسبب هذا السلوك . ويصف هذا الاتجاه الظواهر الاجتماعية ، ولكنه لا يفسرها .

وإذا أردنا أن نعرف المزيد عن المقصود بالأخلاقيات ، علينا تحليل النص التالى الذى كان يمثل عبق الأخلاقيات فى أوائل القرن العشرين :

- أن يقدم الإنسان السبب المعنوى قبل السبب المادى .
- أن تحب اللعبة أكثر من الجائزة .
- أن تحترم عدوك وأنت تهزمه بعيون تخلو من الخوف .
- أن تعتز بالأرض التى عليها ولدت .
- أن يكون اعتزازك أكثر بأخوة شجعان فى كل الأرض .

ويظهر النص السابق بوضوح الروابط التي تربط بين الأخلاقيات والوطنية ، وبين الحروب والألعاب ، وبين المضامين الأخلاقية وبعض المفاهيم الدينية .

إن قراءة السطور السابقة ، تذكرنا بأن الكلمات التى تتحدث عن الدوافع لها تاريخها ، كما يحمل مغزاها تغييرا تاريخيا .

وينبغى التنويه إلى أن المغزى السابق للسطور السابقة قد يكون مختلفا بالنسبة لمختلف الطبقات فى بلد ما خلال فترة ما ، ولكن له بالقطع تأثير فى التغيرات التى تحدث لكل طبقة بطريقة مختلفة بمرور الوقت .

ونلاحظ أن المضامين الأخلاقية التى يعكسها النص السابق كانت متطرفة ، لتناسب عصر الفرسان ولتخص الطبقة البرجوازية التى كانت لها السيادة فى أوائل هذا القرن . ولكن مع تغير البناء الاقتصادى والسياسى الذى ساد غالبية دول العالم بعد الحرب العالمية الثانية ، أصبحت للتربية الأخلاقية مكانتها المميزة فى المدارس كمادة دراسية متخصصة يتعلمها جميع التلاميذ بلا استثناء ، ويقوم بتدريسها الخبراء فى ذات التخصص .

بعض قضايا المنهج الأخلاقى :

تتمثل أهم القضايا التى يثيرها المنهج الأخلاقى فى الآتى :

(١) مجالات التربية الأخلاقية التى ينبغى أن يعكسها المنهج :

تقوم التربية الأخلاقية على ثلاثة مجالات رئيسة ، هى :

(أ) المجال الشخصى :

ويتعلق بإكساب سمات وعادات شخصية مرغوب فيها ، مثل : الأمانة والتعاون

والشفقة ومساعدة الآخرين .

(ب) المجال الاجتماعى :

ويرتبط بالقيم وأوجه التقدير المتصلة بالمجتمع المحلى والأمة ، مثل : الانتماء والالتزام الاجتماعى والتضحية والديمقراطية وتقدير العمل .

(ج) المجال الكونى :

ويشير إلى القيم الكونية ، مثل : تقدير حقوق الإنسان وتدعيم حركات التحرر ومعارضة سباق التسلح ورفض فكرة الاحتلال والهيمنة العسكرية والاقتصادية والسياسية .

من المنطلق السابق ، ينبغى التأكيد على الآتى :

* بالرغم من تداخل المجالات الثلاثة السابقة وتفاعلها فيما بينها ، فإن التصنيف السابق يفيد فى إبراز الدور الذى يمكن أن يسهم به المنهج التربوى فى تحقيق كل مجال من تلك المجالات .
* لا يعنى اكتساب التلاميذ لبعض القيم الاجتماعية أنها باتت الدستور الذى على أساسه يفسر التلاميذ القيم الأخرى المشابهة أو ذات الصلة ، وإنما ينبغى أن تكون الوسيلة الرئيسة لتحقيق أهداف التربية الأخلاقية هى إنماء التفكير الناقد والموضوعى عند التلاميذ .
* لا يكون للقيم وأوجه التقدير وأساليب السلوك أية دلالات ولا تعنى شيئا ما لم تطبق فى مواقف حية ، ولحل مشكلات وقضايا واقعية .
* إن إكساب التلاميذ للجوانب السابقة ، قد يفرز أحد مستويات السلوك التالية :

- السلوك الأخلاقى السالب ، ويعنى مجرد تجنب المواقف غير الأخلاقية أو السلوك اللاأخلاقى بصورة شكلية .
- السلوك الأخلاقى المتفهم ، ويشير إلى الوعى والاقتناع والرضا بالسلوك الأخلاقى .
- السلوك الأخلاقى النشط ، ويعنى المشاركة فى المناشط والأعمال التى تؤكد على المطالب والمواقف الأخلاقية وتشجب تلك اللاأخلاقية ، على أن يقوم التلاميذ بذلك السلوك النشط بقناعة وتطوع وتضحية .

وجدير بالذكر أن المدرسة يجب أن تعمل بكامل طاقتها من أجل أن يصل التلاميذ إلى مستوى السلوك الأخلاقى النشط .

(٢) أهداف منهج التربية الأخلاقية :

من المتوقع أن يكتسب التلاميذ بانتهاء دراستهم لمنهج التربية الأخلاقية الأمور التالية :

* اتباع المسلك الأخلاقى فى حياتهم الخاصة والاجتماعية .
* تقدير قيمة العمل الإنسانى ، سواء أكان ذلك ذهنيا أم يدويا .
* معرفة الخصائص المميزة للثقافة القومية ، ومعرفة دورهم فى تطويرها .

* تكوين وجهات نظر تقويمية فيما يتعلق بالمشكلات التى تعترى ثقافتهم .
* معرفة دور الثقافة فى إنماء وإثراء المجتمع .
* تقدير حقوق الإنسان ، وإدراك أهمية تحقيقها .
* تقدير أهمية الشرعية الدولية ومبادئ ومناشط هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المختلفة.
* القدرة على إصدار الأحكام الدقيقة على الأحداث الجارية على المستويين المحلى والعالمى.

(د) المنهج القومى (١٣)

يعد المنهج القومى The National Curriculum من أبرز المحاولات التى قدمت لإصلاح حال التعليم فى إنجلترا فى الثمانينات . ويرى أصحاب هذا المنهج أن رؤيته للمضامين التربوية التى يحتويها بعيدة المدى ، لذا فإن تأثيراته التربوية قد تستمر حتى السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين .

لقد قدم المنهج القومى فى أواخر الثمانينات (١٩٨٨) كمحاولة لإصلاح التعليم ، ولكنه قوبل فى البداية باستهجان شديد ممن رأوا فيه مجرد ترتيب معقد ومشوش لأفكار ونظم تم وضعها فى عجلة وسرعة ترتب عليها وجود الكثير من التناقضات .

وفى المقابل ، رأى مؤيدو المنهج القومى أنه السبيل لإصلاح حال التعليم فى إنجلترا لأنه قام على أساس سياسة موحدة ومدروسه بترو لإدخال عناصر المناقشة والخصخصة والانتقاء فى نظام التعليم . لذا ، فإنهم يرون احتمال استمرار المنهج القومى ، رغم ما قد يحدث فى السلطة التعليمية من تغييرات أو تعديلات ، كما يؤكدون على أنه قد يشكل أحد التحديات للإدارة لعقد من الزمان أو أكثر .

لقد ظهر المنهج القومى كملمح أساسى فى التعليم المدرسى الحديث والمحلى . وبالرغم من معارضة المعلمين المبدئية لبعض الأفكار والمفاهيم المدرجة به ، فإنهم شرعوا بمهارة واقتدار فى تحمل مسئولية المهام الخاصة بإعداد التنظيمات والإجراءات وآليات الاستشارة ومشروعات عمل المنهج القومى وخطط تدريسه وتعليمه .

مرتكزات بناء المنهج القومى :

يمكن بناء المنهج القومى فى ضوء المرتكزات التالية :

(١) يوجد إجماع بين التربويين على تأييد مفهوم وجود منهج موحد لكل التلاميذ فى سن ٥ – ١٦ سنة بغض النظر عن أوصلهم أو موقعهم الجغرافى . ويمثل هذا توسعا منطقيا لمبدأ التعليم الشامل ، ويرمز فى ذات الوقت إلى انتهاء سياسات المنهج التى تمعن فى الأخذ بفكرة التخصص الدقيق (وبخاصة فى المرحلة الثانوية) والتى كانت السبب المباشر وراء تدنى مستويات العديد من الشباب فى مجالات كثيرة .

(٢) يقدم المنهج القومى إطارا عاما للمحاورات والمداولات التى تتم على المستوى القومى ، مما يوضح للتلاميذ والأباء مدى طموحات وخطط هذا المنهج .

وبجانب اهتمام المنهج بالتنمية فى المجالات الحيوية (كالصحة مثلا) ، يوجد ضغط متزايد كى يتضمن المنهج إعلانا بالممارسات المغلقة والسرية الخاصة بأهداف التعليم والتى تلقى الضوء على خطط التعليم وسياساته .

(٣) قد يولى المنهج القومى اهتماما كبيرا بفن التعليم (البيداجوجيا) ، وذلك على أساس أن التخطيط الجماعى والتعاونى من قبل المعلمين قد يقودنا إلى خطط عمل أكثر ابتكارا ومدروسة بشكل أفضل .

ويكمن الخطر الحقيقى على المنهج القومى فى الفترة التى تعقب تصميمه ، إذ قد يصاب المنهج بالجمود للاعتقاد بأنه منهج كامل وثابت وغير قابل للتغيير على أساس ما قضى من وقت وجهد كبيرين فى إعداده وبنائه .

(٤) يستطيع المنهج القومى التغلب على المشكلات التى يواجهها العديد من التلاميذ عند انتقالهم من مدرسة لأخرى فى منطقة جغرافية مختلفة ، أو المشكلات التى تعود إلى الخبرة التى يمر بها كل التلاميذ وهم ينتقلون من مرحلة لأخرى ، لأن التحويل أو الانتقال يكون مؤذيا وضارا بشكل خاص عندما تختلف بيئة التعلم اختلافا جذريا .

وفيما يختص بعدم التواصل فى المنهج : أشارت الدلائل إلى أن انحدار مستويات تحصيل التلاميذ عند الانتقال من مرحلة لأخرى يعود إلى استغراق التلاميذ لعدة سنوات فى دراسة مواد دراسية منفصلة فى مرحلة ما حيث لا يكون لهذه المواد أية علاقة اتصال بما يتم تدريسه فى مرحلة تالية . وبذا ، يسهم المنهج القومى فى تفنيد الفكرة القديمة السائدة فى المدارس الثانوية ،وهى : " البدء من جديد " بسبب تطبيقه لاستراتيجيات حفظ السجلات والربط بين المراحل التى تجعل عملية التعليم متصلة .

(٥) تتمثل أهم مهام المنهج القومى فى التوقعات والطموحات التى يمكن للتلاميذ تحقيقها عندما يدرسون هذا المنهج . لذا ، يبرز المنهج القومى المواهب الكامنة عند الأفراد ، فلا تكون الموهبة الأكاديمية صفة نادرة بين التلاميذ . أيضا ، يتيح المنهج القومى لغالبية التلاميذ الفرص المناسبة للحصول على مستويات أعلى فى الأداء .

وبالرغم من أن المنهج القومى يتيح لغالبية الأفراد الفرص المناسبة للوصول إلى مستويات أعلى فى الأداء والتحصيل ، فإن هناك بعض نواحى القصور فى البعد الخاص بالتقييم ، وتتمثل أهم هذه النواحى فى الآتى :

- التعميم الخاطئ وسوء الفهم لمصطلح القدرة ، وتقييمها فقط على أساس القدرة العالية والمتوسطة والمنخفضة .
- يبرز المنهج القومى المشكلة الخاصة بقضية التقييم والاختبارات ، لأنه بالرغم من أنه يتيح الفرص المناسبة الكثيرة لتحسين الأداء ، فإن هذا الإنجاز ليس مطلقا ، ويتطلب وضع حدود قصوى وحدود دنيا لمستويات الأداء . ولكن افتراض أن بعض التلاميذ قد لا يستطيعون تحقيق مستويات بعينها ، أو افتراض عدم قدرتهم على تجاوز مستويات محددة ، يظهر مشكلة التوقعات المتكررة خلال المستويات العمرية بشدة

لم يسبق لها مثيل .

- يتطلب المنهج القومى الوعى الكامل والفحص الناقد من قبل المعلمين للتغلب على الصعوبات الخاصة بالتقييم ، إذ أصبح من الصعب حاليا وضع مهام تقييمية (الاختبارات) محايدة تماما للجنس (بنين / بنات) مهما كان الأسلوب المستخدم ، بسبب التحيز فى أغلب الأحوال للبنين.

وبالرغم من نواحى القصور آنفة الذكر ، فإنه فى حالة الأخذ بالمنهج القومى يكون للمدرسة استقلالها النسبى بصرف النظر عن السياسة التعليمية التى تقرها الحكومة. وفى هذه الحالة ، يتعين على المدرسة تحديد المدى الذى يمكن عنده الأخذ بأسلوب **سجلات التحصيل التفصيلية** الذى يمثل أحد أساليب التقييم التقدمية القليلة التى تم إقرارها والأخذ بها لإصلاح حال التعليم فى الثمانينات ، والتى تهدف فى ذات الوقت إلى تدعيم ميول التلميذ وتوجيه اهتماماته نحو الأفضل . لذا ، يمكن تدارك وعلاج نواحى القصور التى سبق الإشارة إليها .

ويجدر التنويه إلى أن استخدام **مدخل المواد الدراسية** فى بناء المنهج القومى على أساس أن هذا المدخل يحفز التفكير الابتكارى والإبداعى عند التلاميذ ، قد لاقى نقدا عظيم الشأن ، لقصوره فى تحقيق الآتى :

(١) يولى المنهج القومى اهتماما كبيرا بالربط الأفقى بين المواد الدراسية ، ولكن ذلك قد لا يتحقق بدرجة كبيرة فى حالة استخدام (مدخل المواد الدراسية) .

(٢) بناء المنهج القومى على أساس (مدخل المواد الدراسية) قد لا يتوافق مع نظام اليوم المتكامل فى المدارس الابتدائية .

(٣) لا يكون (مدخل المواد الدراسية) مناسبا لبناء المنهج بالمرحلة الثانوية ، وذلك يجعل الانتقال التدريجى والتتابعى فيما بعد المرحلة الثانوية خلال المرحلة السنية : ١٦ - ١٩ سنة أمرا غاية فى الصعوبة ، وقد تقابله عقبات عديدة .

(٤) يحول (مدخل المواد الدراسية) عملية التقييم فى المرحلة الثانوية إلى النظام التقليدى القديم فى التقييم ، إذ يتم تقييم كل مادة بمفردها .

(٥) يحد (مدخل المواد الدراسية) من مدى الخيارات والبدائل الإضافية التى يعد العديد منها ضروريا لبناء منهج بدايات القرن الحادى والعشرين .

مبررات المنهج القومى :

لقد أدهش شكل المنهج القومى العديد من التربويين ، إذ ظهر كأنه يجمع بين التقاليد الأوربية السائدة فى التعليم والمتمثلة فى تحديد المواد التى ينبغى أن يتضمنها المنهج ، وبين الميل الأمريكى للاختبارات . لقد خلق المنهج القومى بذلك اقتراحا قويا ومتوعدا بشأن العملية التعليمية.

ومن جهة أخرى ، ازدادت درجة العداوة للمنهج القومى بسبب ندرة المعلومات عنه ،

وانتشار المخاوف حول التشريعات والقوانين الدستورية الخاصة به ، والتحفظ على شكل الاختبارات التى سوف يتم تطبيقها فى تقييم المنهج . لذا ، يكون من الصعب توضيح مدى التأثير والدافعية اللذين استوجبهما إجراء هذا الإصلاح الأساسى فى سياسة المنهج ، وإن كان بوسعنا رؤية التأثير السياسى فى الجمل والعبارات التى تم بها صياغة المنهج القومى .

ويمكننا أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة بأن رسم سياسة تجمع بين المصالح المتضاربة للجماعات السياسية كانت وراء قضية بناء المنهج على أساس قومى .

وقد تناول (جون كويك John Quicke) هذه النقطة الأخيرة فى تحليله الرائع لسياسات وآراء جماعة الحق الجديد New Right حول التعليم في العقد الماضى . وأشار (كويك) إلى الاختلافات بين المحافظين الجدد وبين الليبراليين الجدد الذين يعملون من خلال معهد الشئون الاقتصادية فى إنجلترا .

لقد أوضح (كويك) أن المحافظين الجدد يدعون إلى حكومة قوية وإلى رؤية هرمية (طبقية) للمجتمع الذى تصبح فيه فكرة القومية فكرة أساسية ، فى حين يؤكد الليبراليون الجدد على حرية الفرد فى الاختيار طبقا لظروف السوق الحرة .

وفيما يختص بالمنهج ، ظهر المحافظون الجدد أقوى نفوذاً وتأثيرا بالنسبة لقضية بناء المنهج على أساس قومى .

وجدير بالذكر ، أن التعيين المركزى المتسلط كما تعكسه وجهة نظر المحافظين يبدو غير متفق مع المبدأ الذى يسمح للسوق (الأباء) بتحديد شكل المنهج . لذا ، كان رد (معهد الشئون الاقتصادية) واضحا فى هذا الشأن ، إذ جاء على النحو التالى :

" إن المنهج القومى الأكثر فعالية هو ذلك الذى يفرضه السوق (أى المستفيدون من خدمة التعليم) ، إذ يكون فى هذه الحالة أكثر استجابة لحاجات الأطفال ومتطلبات المجتمع من أى منهج تفرضه السلطة المركزية . وستكون نتيجة محاولات الحكومة أو البرلمان لفرض منهج - أيا كانت درجة الاتفاق عليه - رديئة من حيث الكيف والمرونة والاستجابة للحاجات . والأفضل أن نسمح للسوق بتحديد ووضع النظام الذى يستجيب للطلب ، وعلى الحكومة أن تثق بعوامل السوق أكثر من ثقتها بأية لجنة أخرى مهما كان أعضاؤها" .

ويرى معهد الشئون الاقتصادية - الذى يعكس وجهة نظر الليبراليين - أن الجدل القائم حول منهج قومى تفرضه الحكومة يصرف الأنظار بعيدا عن القضايا المهمة ، ومن بينها اقتراح نقل الإدارة والسلطة للمدارس .

ومن المعروف أن (مارجريت تاتشر) كانت مترددة بالنسبة للحدود المسموح بها أو درجة التعيين Prescription المطلوبة للمنهج القومى ، ثم استقر رأى (تاتشر) بأن تكون اللغة الإنجليزية (القومية) والرياضيات والعلوم هى حدود هذا التنظيم (المنهج القومى) . وقد أشيع أن وزير الدولة (كينيث بيكر Kennith Baker) هو الذى أقنع (تاتشر) بالحاجة إلى سلطة أكثر شمولا واتساعا ، لتأثره بقول المحافظين الجدد :

" إن المنهج الذى لا تتحكم فيه الحكومة يستعمل كأداة لنقل اتجاهات اليسار" .

وطبقا لتحليل (كويك Quick) ، كانت سياسة المحافظين الجدد هى إلقاء الضوء على العناصر التعليمية التى يشتركون فيها أو يتفقون عليها مع كل أشكال التعليم الليبرالى . كذا ، مقارنة القيم التى يعتنقونها بالأيدولوجيات الراديكالية السائدة فى الإدارات التعليمية على المستوى المحلى . وبالرغم من فشل هذه السياسة فى إقناع أفراد السوق ، فإن القادة السياسيين أقروا هذه السياسة لتوسيع دور ومسئوليات السلطة المركزية .

وعلى صعيد آخر ، أوضح كل من (رينولد) و (هارجريفز) - من موقعهما اليسارى المعارض لإصلاحات الحكومة - أن تنظيم واختيار محتوى المنهج على أساس قومى يتعارض مع السياسة التعليمية كما جاءت بالدستور ، إذ لا يمكن الجمع بين المركزية والخصخصة لأنهما يمثلان طرفى نقيض فى رسم السياسة التربوية . كما أوضحا أن مركزية بناء المنهج والتقييم قد يؤديان إلى التنافس أو المزايدة حول القيم التى اختارتها الحكومة . وعليه ، فإن التحكم فى الأيدولوجية التعليمية لتجنب المخاطر السياسية والاجتماعية ، لا يتوافق مع فكرة تنشئة الجيل وفقا للمسار الحر الذى تفرضه عوامل السوق (ظروف السوق) .

ومهما كانت طبيعة الخلاف بين المحافظين والليبراليين ، فإن شكل وأسلوب المنهج كان شيئاً فائق الأهمية بالنسبة للمحافظين الجدد . وهذا يفسر اهتمامهم بعضوية المجالس القومية الجديدة وبفحص التشريعات الوزارية والدستورية من أجل الحصول على المزيد من الهيمنة التى تساعدهم فى تطبيق إجراءات المنهج القومى .

ويتمثل التأثير السياسى الثانى للتأكيد على أهمية المنهج القومى فى السعى للأخذ بمعايير تقوم على أساس نظام المحاسبة ورفع الكفاءة فى الخدمة التعليمية . من هذا المنظور ، يصبح المنهج القومى هو أساس صنع القرارات الخاصة بالتكاليف والمستخدمين ، كما تكون الاختبارات هى الأساس فى إصدار مقارنة سليمة حول كفاءة المدارس والفصول .

وفى هذا الشأن ، كان (روناد نايسميث) ، صريحاً فى رؤيته ، إذ أوضح أهمية الأخذ بنظام الإدارة والكفاءة (المحاسبة) فى بناء المنهج القومى . وللتأكيد على صدق دعواه ، يقول : "إن الأسلوب الذى أديرت به الخدمة التعليمية بعد الحرب العالمية الثانية ، قد أعطى أهمية عظمى لفصل وتوزيع السلطات والمسئوليات عن الحكومة المحلية والحكومة المركزية والمدارس ، بدلا من تجميعها بشكل يخلق رابطة إدارية مباشرة بين الاستثمار بأوسع معانيه وبين الأداء .

وكانت النتيجة : إما مستويات ثابتة أو آخذه فى الانخفاض مع تكاليف أعلى .

وتعتقد الحكومة أنه بإعادة إدخال معايير الأهداف ، وإعطاء المدارس والكليات سبل وطرق تحقيقها ، يمكن الربط بين المستويات الأعلى فى الأداء وبين الإدارة الأفضل فى الإمكانات، وبخاصة إذا تم تسجيل نتائج المدارس ونشرها بشكل يسمح بعقد المقارنات بين المدارس والسلطات المحلية ليس فقط فى ضوء الفعالية ، ولكن - وهذا هو المهم - فى ضوء كفاءة درجة نجاح المدرسة أو السلطة المحلية فى تشكيل المدخلات والمخرجات . وسنسمع الكثير عن مؤشرات الأداء فى المستقبل" .

انطلاقا من جدوى المنظور السابق ، تفضل السلطة المركزية بناء المنهج على أساس الأهداف ، ولا تتحمس كثيراً لمنهج مجالات الخبرة HMI . ولقد ترتب على ما تقدم ضغوطاً عديدة من أجل الأخذ بالاختبارات الشاملة والتقييم المبنى على الأهداف . كما حدث قلق حول التغير (التحول) فى علاقات العمل مع المعلمين والمدارس .

خلاصة القول ، يعتبر الشكل الذى وضع به المنهج القومى نصراً لأولئك الذين ساروا فى طريق الإصلاح التعليمى ، كما يمثل زيادة هائلة فى قوة وأهمية السلطة التعليمية المركزية ، ويقدم معياراً يستند إليه فى تقدير الأشكال الحديثة للمحاسبة فى عملية التعليم .

المنهج القومى فى التسعينات :

تناولنا فى الحديث آنف الذكر بناء المنهج القومى والأحداث السياسية التى صاحبت انتخابات ١٩٨٧ فى إنجلترا ، ولقد أوضحنا أن هذه الأحداث قد أظهرت قوة ونفوذ السلطة المركزية ، وبخاصة بعد أن أظهر تحليل الأساليب التعليمية الرسمية التى كان معمولا بها بعد الحرب العالمية الثانية ، وجود قصور كبير فى فهم النظم التربوية ، أدى بالتبعية إلى انخفاض مستوى التعليم .

والسؤال : ما إمكانية صمود المنهج القومى أمام التحديات التى قد يقابلها بسبب نفوذ بعض الجامعات أو الجبهات المعارضة له ؟

ظهرت فى خلال عام من سن القانون الذى يشرع لتطبيق المنهج القومى فى إنجلترا ، مؤشرات تدل على تعرض نموذج المنهج التقليدى للضغط فى العديد من المجالات الحرجة . وتشكل الأمثلة التالية حجر الأساس فى ملاحظة ما إذا كانت بعض التوجهات السياسية للمنهج القومى ق تتحقق فى الواقع أم لا .

(أ) يوجد فى عدد من المواثيق الرسمية ، مثل :« من السياسية إلى التطبيق» الصادرة عن السلطة المركزية فى المملكة المتحدة تحولا بدرجة ما عن التأكيد على أهمية المواد الدراسية . كما تركت للمدارس حرية تحديد طرائق تدريس المواد التى يتضمنها المنهج القومى. لذا ، فإن النظريات التعليمية (نظريات منهج الموديولات Modular) التى هاجمها المحافظون باتت تتمشى مع المنهج القومى . ولقد تضمن ميثاق " من السياسة إلى التطبيق " قائمة بمجالات الخبرة . وبالتركيز على العبارات المرتبطة بالتحصيل فى المنهج بدلا من الاهتمام بفهم المادة الدراسية ، يمكن قبول عدد متنوع من تنظيمات المنهج. ويكون من المثير رؤية مدى تحقق الأمر السابق فى المنهج القومى .

(ب) تشكل برامج التقييم والاختبارات معياراً حرجا لمدى نجاح المنهج القومى فى تحقيق أهدافه من وجهة نظر المحافظين ، لذا يحذر رودبس بيسون Rhodes Boyson من ذلك ، بقوله : " إذا لم تختبر المعلومات المحفوظة بشكل أكثر فاعلية ، سيكون الاختبار زائفا ومخادعا " .

والتقرير الذى أعده فريق العمل فى التقييم والاختبارات ، والمذكرة التى وزعت على المجموعات المختلفة التى تعد مهمات التقييم ، يركزان على الجانب التكوينى للتقييم

بمثل تركيزهما على الجانب التلخيصى للتقييم . وبالرغم من وجود بعض التناقضات بين مبادئ التقييم فى الاقتراحات الخاصة بالمنهج القومى ، فإن هناك قبولاً واسعًا للنظرة الكلية فى التقييم والمنهج ، وبالذات فى سياسات المدرسة للتقييم وحفظ السجلات .

(ج) وعلى غير المتوقع ، لم تتأثر المجموعات التى تعمل فى المواد الدراسية بفكر أصحاب الحزب المحافظ الذين قوى نفوذهم بين عامى ٨٦ ، ١٩٨٧ . ويدل على ذلك أن السياسات غير التقليدية التى كانت مرتبطة بالمؤسسات التربوية فى تلك الفترة ترى النور الآن من خلال المنهج القومى ، فضلا عن الدفاع المستميت عن العلوم المتوازنة مقارنة بالمنهج التقليدى للفيزياء والكيمياء والأحياء . وفى المقابل توضح تقارير جماعات العمل فى التصميم والتكنولوجيا والتاريخ إلى مدى استعادت بعض الجماعات الليبرالية نفوذها .

وقد يكون الإجماع التربوى على شكل المنهج قد تحطم من الناحية الشكلية والتنظيمية بعد الحرب العالمية الثانية . وهذا تغير ذو دلالة قد يخلق عدة علاقات جديدة ، ويحدد المواثيق المطلوبة لمساءلة السياسة ، بهدف إعادة صياغتها بشكل جديد تماما .

وقد استنتج (أرثر وايس) فى دراسته عن التدخل الفيدرالى فى النظام التعليمى فى الولايات المتحدة الأمريكية فى السبعينات أن جوانب مختلفة من النظام التعليمى لم تكن متكاملة كما توقع صناع السياسة ، إذ أن هيئات المعلمين والمدارس المحلية لم تستجب بالطريقة المأمولة .

وقد يكون المنهج القومى الذى وضع عام ١٩٨٨ نصرا سياسيا لأولئك الراغبين فى تحقيق القيم التقليدية من خلال نظام دستورى متميز . ولكن التشريع قد ترك الفرصة أمام الاجتهادات العديدة فى العملية المستمرة لصياغة السياسة التعليمية وتطبيقها ، وبذلك يكون قد أفسح المجال أمام بعض الجماعات التى لم تمارس حقها فى صياغة عبارات الدستور . وتوحى الأفكار البديلة التى تقدمها هذه الجماعات لتصميم ووضع أهداف المنهج ، بأن النصر الذى تم إحرازه فى وضع منهج قومى قد يحتاج إلى إعادة النظر فيه وتقييمه من جديد ، بعدما يتكشف المزيد من الحقائق عن أساليب إدارة المدارس لعملية المنهج .

تخطيط المنهج القومى :

إن تصميم المنهج وتطويره على أساس قومى ، وما يتبع ذلك من سياسات للتقييم على المستوى المحلى وعلى مستوى المدارس ، ومن إسهامات المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور فى اتخاذ القرارات ، قد يظهر الآتى :

* يوجد بعض المعلمين ممن يعتبرون أنفسهم كموجهين للمنهج ، بينما لا يرى البعض الآخر ذلك الأمر . وبالنسبة للمعلم الذى يعتبر نفسه موجها للمنهج ، غالبا لا يلتزم بجميع الحيثيات المركزية ذات العلاقة بالمنهج القومى ، من حيث طرق تدريسه وأساليب تقويمه.
* بالرغم من أن المدارس التى تطبق المنهج القومى يتم إدارتها وفقا لتوجيهات مركزية ، فإن المجالس المحلية المنتخبة قد تعدل فى بعض تلك التوجيهات التى تصدرها الوزارة بالنسبة

لكل أو معظم المواد الدراسية ، مما يقلل من سطوة ونفوذ الوزارة فى هذا الشأن .

إذن ، فهذه التوجيهات والأهداف لا تستخدم فى المدارس كمواثيق عمل نهائية ولا رجعة فيها . وفى أحسن الأحوال قد يضعها بعض المدرسين فى اعتبارهم . كما أن إجراءات التقييم النشطة بالمدارس قد تتسق مع الميثاق المركزى . وفى هذا الصدد يقول (نيكولاس بيتى) :

" إن إحجام المعلمين عن تصنيف الأطفال (فى المدارس التى تم زيارتها) ، وبخاصة فى مراحل العمر المبكرة ، تنعكس فى عدم إعطاء أولوية لتصحيح الأعمال الكتابية ، وفى ندرة السجلات ، ونقص الاختبارات التشخيصية للتلاميذ العاديين . وبذا يقتصر تقديم المساعدة على تطوير برامج القراءة وغيرها من البرامج التى تسهم فى تحقيق حاجات الأطفال " .

وكنتيجة لما سبق ، لا يكون فى الأمر أية غرابة إذا لم يشعر التلاميذ الأكبر سنا بالخوف وهم يؤدون الامتحانات . وهذا يرجع إلى أن معظم القرارات المتعلقة بمستقبلهم قد اتخذت على ضوء توصيات مدرسيهم ، وليس على أساس نتائج الامتحانات .

والسؤال : ما الذى ينبغى أن يقوم به المستغلون بتطبيق بنود لائحة إصلاح التعليم ؟

إن تحقيق الضبط الإدارى المركزى . ووجود المناخ الهادئ المسترخى فى المدارس ، وغياب التوتر والصراع بين المعلمين ، تبدو وكأنها أمورا لا وجود لها فى الواقع الفعلى ، وذلك بعكس ما يتوقعه مخططوا المناهج القومية حسب رؤيتهم للأمور وفقا لخبراتهم التربوية المثالية ، وذلك للأسباب التالية :

أولاً : يوجد عدم اتساق بين المفروض والواقع ، وبين التنظير والممارسة . فبينما يكون التنظير المدرسى تقدميا ليبراليا تميل الممارسة إلى أن تظل تقليدية متحفظة . لذا تبدو البنية الأساسية للفصل الدراسى متشابهة فى المجتمعات المتخلفة . وما يختلف هو النظام البيروقراطى الذى يحاول ترجمة الكلام النظرى إلى تنظيمات وإجراءات روتينية لضبط ما يجرى داخل الفصل.

وعند هذا المستوى ، يمكن تضييق فجوة الاختلافات إذا نظرنا إلى ما يحدث فى الفصل الدراسى . فمثلا فى الولايات المتحدة ، يقوم المعلمون بخرق العديد من التنظيمات والتقاليد كما يقول (أوسبورن Osborn) ، أما (باورن Paurn) فيؤكد على أنه فى النظام الفرنسى المركزى سخر المعلمون من التعليمات المفصلة والمكررة لطرق تدريس اللغة . إن مركزية مثل هذه التنظيمات مع هذا التفاوت بين الفصول الدراسية - حتى فى الأنظمة التى تسير على نسق واحد - يذكرنا بأن تخطيط المنهج لا يمكن أن يكون طموحا جدا فى الواقع (من الناحية العملية) .

ثانياً : يسهم المنهج القومى فى جعل المعلمين على إتصال بنظرائهم المحليين والخارجيين. وهذا ما جعل (ماكلين Mclean) يقول : " يرى الكثير من الأوربيين فى لائحة ١٩٨٨ تحولا نحو الوفاق ، إذ وضعت الحكومة الإنجليزية ، ولأول مرة ، أداة (آلية) تستطيع بواسطتها تحديد محتوى وأهداف التربية على غرار ما تفعله الجمهوريات الديمقراطية الأوربية الأخرى . إن الأداة عبارة عن قوة هائلة تهدف إلى إحداث تغيير نحو المزيد من الوفاق" .

وجدير بالذكر أن نظم التعليم فى أية دولة أخرى قد تبدو مشجعة فى بعض جوانبها ، ولا تبدو كذلك فى البعض الأخرى . وعلينا أن نتذكر أن الإدارة المركزية ليست بالضرورة ديكتاتورية أو رجعية ، إذ قد يعتبرها بعض المسئولين بانها تقدمية فى جوهرها بسبب تأثيراتها المباشرة القوية .

ثالثا : إن معظم المخاوف التى تخالج مخططى المناهج على المستوى القومى عادية ونتيجة وقتية لمحاولة أداء الكثير وبأقصى سرعة ممكنة .وهى ليست ناتجة عن سمة ذاتية فى المناهج المخططة مركزيا.

لذا ، تعد لائحة إصلاح التعليم فى المملكة المتحدة نقلة رئيسة نحو التوجية القومى ، وهى بالضرورة مناقضة للأنظمة والإجراءات والتقاليد الراسخة . وقد استغرقت فرنسا قرنين من الزمان ، واستغرقت إيطاليا قرنا ، فى بناء وتعديل أنظمتها التعليمية القومية ، ويعرف جيدا كل من السياسيين والإداريين والمعلمين والآباء فى هاتين الدولتين كيف تنتقل المعلومات عبر النظام من المركزى إلى المحليات وبالعكس ، ومن هو المسئول عن هذا النقل .

وينبغى التنويه أن بعض المعلمين قد يتبنون خطا مرنا فى التعامل مع المنهج القومى ، وقد لا يستطيع البعض الآخر تحقيق ذلك ، مع مراعاة أن هذا النظام بمرور الوقت ينتج من الأفراد والإجراءات ما يمكنه من الانتشار والتطور بقوة دفعة الذاتية .

وإذا كنا قد قلنا فى ثانيا أن المنهج القومى يكون بمثابة أداة اتصال بين المعلمين بعضهم البعض على المستوى القومى والعالمى ، فينبغى عند دراسة نظم التعليم الأجنبية أن ندقق النظر لمعرفة الكثير عن العوامل الثقافية المؤثرة فى هذه النظم ، ومدى ملاءمة هذه العوامل لمجتمعنا ، وبذا لا تبهرنا النظرة المبدئية للنظم الأجنبية فى حين تكون النظرة الثانية (الأعمق) أقل تشجعيا.

رابعا : إن هناك استعدادا من قبل الآباء وهيئة المدرسة وأعضاء المجالس المحلية للثقة بمهنة التدريس لضمان اتساق وعدالة النظام التعليمى فى المدارس والمجالس المحلية .

وبالطبع ، قد يناقض هذا الخبرة السابقة لمعظم مخططى المناهج ، وبخاصة على مستوى التعليم الثانوى . أيضا ، فإن أى مدير مدرسة أو أى رئيس قسم يدرك تماما أن تقييم عمله يتم فى ضوء درجات الامتحانات التى يحددها النظام الموضوعى المعقد الموجود خارج إطار المدرسة ، كما أن الكثير من الآباء والسياسيين يرون فى هذه النتائج وسيلة لقياس مدى نجاح المدرسة فى تحقيق أهدافها .

وإذا كان هذا مقبولا فى الماضى ، فإنه يكون أكثر قبولا بالنسبة للحاضر والمستقبل . وما كان ينطبق على المدارس الثانوية أصبح ينطبق على المدارس الابتدائية أيضا .

وتبدو الآليات المرتبطة بإصلاح التعليم فى نظر المعلمين ، أنها تقلل من شأنهم وتجعلهم مجرد عمال مدفوعى الأجر ، وتترك لهم فرصا ضئيلة فى حرية التصرف فى المنهج ، تقتصر فقط على وضع الجداول واستغلال الموارد المحدودة . لذا ، ينبغى لمخططى المنهج تجاوز اهتماماتهم القصيرة المدى ، وتحديد الصعوبات الحقيقية طويلة المدى ، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بالمجتمع والبيداجوجيا والتقييم .

تخطيط المنهج القومى :

تحدد الثقافة السائدة فى المجتمع حدود وأبعاد عملية تخطيط المنهج . لذا ، قد تتضمن بعض البرامج التربوية قوائم من الأهداف والأنشطة التى تفرضها سلطة الدولة . وقد يكون للمعلم فى برامج أخرى سلطة فى توصيل أشياء تقترب أو تبتعد عن المنصوص عليها فى البرامج ، بالإضافة إلى سلطته فى التفسير والتعديل والتدعيم وتوسيع الاختصاصات . كذلك ، قد يكون للمعلم دورا إداريا يمثل فى إدارة المجالس واللجان العديدة ، وبذا يسهم بدور مهم فى تخطيط المنهج ، وإن كان ذلك على حساب الجور أو الحد من المسئولية الرسمية لغيره من المتخصصين . ويجدر التنويه إلى أن المعلمين الذين لا يعتبرون أنفسهم كموجهين للمنهج ، ليسوا بالضرورة أن يكونوا من الناس المتراخين أو المتبلدين ، أو من الذين ينفذون تعليمات البرنامج المركزى بشكل آلى .

وعليه ، يوجد لتخطيط المنهج ثلاثة مستويات على الأقل هى :

(أ) التقرير الرسمى .

(ب) المدرسون الذين يوصلون المنهج ، ويتمتعون بقدر أكبر أو أقل من الاستقلالية والمسئولية وثقة الشعب .

(ج) سلطة المراقبة والإشراف على هذا التوصيل ، والتى تعمل على درجات مختلفة من البعد والقرب عن الفصل الدراسى .

وتظهر الرؤية العالمية للمنهج أن مخططى المناهج فى عديد من الدول يهتمون فقط بالعنصر (أ) وذلك على حساب العنصرين (ب) ، (ج) . وبالتالى ، فإن علاقات القوة والسلطة المحلية تعكس توزيعا مشوشا لاتخاذ القرارات ومفهوما غير دقيق للمنهج . وعادة ، فى مثل هذا المناخ لا يتم تشجيع الأفراد على القيام بمبادرات جوهرية . وفى أحسن الأحوال ، إذا كان التقرير الرسمى للمنهج (العنصر أ) أكثر تفصيلا ودقة ، فإن النظام التعليمى ككل يركز بشكل أكبر على مسئولية المعلم المهنية ، وبشكل أقل على أساليب الإدارة المتجددة .

ويعد المنهج المركزى - بحق - تحولا تاريخيا رئيسا ، إذ يوضح تخطيط هذا المنهج أنه ليس ببساطة مجرد محاولة لإدخال أفكار جديدة على الأنظمة القديمة بأقصى سرعة ممكنة وأقل جهد (خسارة) .

إن للتخطيط عدة مستويات أو أبعادا منها على سبيل المثال :

(أ) تخطيط يومى (مثل : توزيع الموارد والأفراد ، تنظيم الجداول .... الخ) بطريقة تمكن المعلمين من توصيل المنهج بفاعلية أكبر .

(ب) الاتصال : بمعنى تسهيل وصول المعلومات من المركزى إلى المحليات ، وبالعكس .

(ج) تخطيط أنظمة العلاقات بحيث يتم التركيز على مسئولية المعلم والتقليل من التوجيه المركزى .

(د) تخطيط التعبيرات بعيدة المدى فى المحتوى والأسلوب .

والبعدان (أ) و (ب) مباشران ، أما (ج) و (د) فهما معقدان ويسهل تجاهلهما فى ضوء إلحاح تلبية متطلبات (أ) و (ب) .

ولكن : ما الظروف التى على أساسها ينبغى تخطيط المنهج بهدف إصلاح التعليم ؟

يجدر التنويه إلى أن المنهج أمر فى غاية التعقيد ، إذ يحتاج تخطيطه إلى تضافر جهود جماعات وأفراد شتى لفترة طويلة من الزمان . كما ، يرتبط تحديد محتواه بالظروف السائدة فى المجتمع ، لذا نجد أن التغييرات الجذرية فى المنهج قد ارتبطت ارتباطا وثيقا بالاضطرابات السياسية أو بالحروب ، كالثورة الروسية أو الثورة الثقافية بالصين ، أو استقلال تنزانيا ، كل هذا كان له تأثيره الواضح على المناهج .

وفى العادة ، يحدث التغيير فى المنهج بالتدريج ، وعلى فترات طويلة ، وقد يشير تاريخ المنهج إلى حدوث تغيير وتجديد المنهج من خلال مواثيق أو قوانين قومية . ولكن العديد من المعلمين لا يدركون أن أسلوب ممارستهم لعملهم يتعدل ببطء نتيجة لعدد من الضغوط الخارجية .

وفى ظل الظروف الاستثنائية وغير العادية ، ينبغى ألا تكون الإصلاحات المستهدفة شديدة الطموح ، لأنها سوف تفتقر بوضوح لقوة الدفع الخارجية التى تمهد الطريق أمام التغيير الجذرى .

والغريب فى الموضوع ، أنه إذا اتسمت الظروف بديمقراطية أكثر ، فسوف يترتب على هذه الديمقراطية ثبات أقل فى شتى المجالات ، وتذبذب فى مختلف الميادين ، وتناقض غير متوقع فى نتيجة التغيير .

وبالإضافة إلى ذلك ، إذا كان الأمر يتعلق بالمنهج القومى كأحد سبل إصلاح التعليم ، فربما نجد خلطا أساسيا بين المركزية والمحلية ، إذ أن جوانب المنهج القومى التى تتسم بالتوجيه المركزى قد لا تتسق مع عدة ترتيبات أخرى قد تفوض سلطة التعليم المحلية كوسيط بين الإدارة المركزية والمدرسة . وبالرغم من أن النظام الجديد يحمل بين طياته مجموعة تناقضات ، إذ ينطوى على وجود نظام مركزى من ناحية ونظام توصيل مهلهل من ناحية أخرى (لبث الأفكار من الإدارة المركزية إلى المحليات) ، فإن هذا النظام يفترض أنه سيصبح ديناميكيا عن طريق المنافسة ودعم الآباء والتمويل .

ومن وجهة النظر العالمية ، يصبح المنهج القومى المقترح توليفه غريبة ، فهو ليس نظاما مركزيا خالصا ، كما أنه ليس نظاما مركزيا موجها وترعاه البرلمانات المحلية ، وهو ليس نظاما محليا على طول الخط .

إن النظام التعليمى الذى يتبنى فكرة المنهج القومى يضم فى الحقيقة عناصر من النماذج الثلاثة السابق ذكرها . وحتى وقتنا هذا ، لم يقدم لنا مصممو المنهج القومى كيف يتم حل التوترات الناجمة عن هذه التوليفة الغريبة التى سبق الإشارة إليها .

أيضاً ، نتيجة الجوانب التى جاءت بالمنهج القومى ، حدث صراع بين صانعى القرار والمعلمين ، إذ يصر المعلمون على الاشتراك فى صنع التغيير ليس فقط كجنود مشاة يطيعون

الأوامر التى يمليها عليهم القادة (مخططو المناهج) ، بل كمتخصصين محترفين . ويجب الأخذ فى الاعتبار العواقب الوخيمة لعدم اشتراكهم فى صنع القرارات والمناقشات التى تتجاوز جدران فصولهم .

والسؤال : ما جوانب المنهج القومى التى يمكن تخطيطها بفاعلية أكبر ؟

تداخلت فى الوقت الحاضر العديد من الأمور فى نظم التعليم حيث يختلط الحابل بالنابل. لذا ، فالأمر يحتاج إلى رؤية ، وإلى حس من التوجيه العام لتحقيق أهداف بعينها . وأحد طرق اكتساب تلك الرؤية هو النظر بعمق فى خبرة أنظمة التعليم المتقدمة ، وهذا ما ينبغى أن تستشعره وتفعله هيئة التوجيه ، فتعمل على إصدار سلسلة دراسات عن نظم التعليم فى الدول المتقدمة ، بحيث تركز هذه الدراسات على الميكانيزمات والأساليب الخاصة بهذه النظم أكثر من تركيزها على تلك النظم بشكل عام .

ويجيب (نيكولاس بيتى) عن السؤال السابق ، فيوضح أن الخلفية الدولية (نظم التعليم الأجنبية) تذكرنا بثلاث نقاط مرتبطة فيما بينها ، وهى :

(أ) نحن جميعا جزء من ثقافة تربوية قائمة بالفعل ، لذا فإن محاولات إصلاح التعليم تعمل على إحداث تغيير جوهرى فى تلك الثقافة .

(ب) سيستغرق هذا التغيير وقتاً طويلاً وسيصاحبه اضطرابا متزايداً .

(ج) سيتزايد هذا الاضطراب نتيجة للخلط فى التفكير .

وإذا كان ذلك التفسير صحيحاً فإنه يتعين على المشتغلين بتخطيط المنهج - بمعنى تعديله ليتوافق مع حاجات الأطفال والمجتمع - أن يضعوا فى اعتبارهم ألا يقاوموا فقط الوضع القائم أو ينقدونه فحسب ، بل عليهم تغيير ذلك الوضع عن طريق استغلال السلطة المخولة للعديد منهم فى كافة مستويات النظام التعليمى .

ولقد أشار (ماكلين Mclean) إلى أن الاقتراحات التشريعية ينبغى أن تعكس برامج سياسية مركزة ، أكثر من كونها تعكس حلولا وسطاً توفق بين المصالح المتضاربة ، وإن كان الحل الوسط قد يتم الأخذ به عند تنفيذ المنهج أو تطبيقه ، إذ لا يوجد منهج - قديم أو جديد - يمكن تطبيقه أو تغييره دون تكاتف جهود عدد كبير من المتخصصين .

وسوف يستمر دور المعلمين فى تنفيذ المنهج وتطبيقه ، سواء أدركوا أم لم يدركوا ، تأثير الرؤية العالمية لنظم التعليم فى جعلنا نحس بتلك التناقضات والتوترات فيها ، مثل : تغيير النظام بأكمله عن طريق الوصف المفصل ، والاهتمام بالتقييم إلى الحد الذى قد يطغى على التدريس ... الخ .

وتمثل هذه التناقضات فرصاً لمخططى المنهج الذين هم فى حقيقة الأمر نتاج للنظام القديم الذى أولى اهتماما أكبر بالمعلم باعتباره قائداً متخصصا ومباشرا للعمل . والمهمة الآن هى خلق ثقافة تربوية جديدة يتم بها تدعيم المنهج وفهمه من قبل المجتمع بشكل أفضل . ومن الصعب التنبؤ بالشكل الذى ستكون عليه هذه الثقافة فى مجتمع ما ، ولكنها بالتأكيد لن تكون مماثلة

تماما للثقافات فى المجتمعات الأخرى نظراً للاختلافات السياسية والاقتصادية والتاريخية بين المجتمعات . وسوف تتطلب هذه الثقافة الجديدة ، تكوين اتحادات وعلاقات تعاون بين التربويين المتخصصين والجماعات الأخرى ، وإعادة تحديد أدوار المعلم ، وتعريف الاستقلال المهنى ، والسماح بدرجة أكبر من التواصل والتفاوض .

(هـ) المنهج الخفى (١٤)

لقد وصفنا فى هذا القسم من الكتاب ، خمس طرق أساسية يمكن عن طريقها وضع تصور للمحتوى الذى يجب أن تقوم المدرسة بتدريسه ، وأهداف تعليم هذا المحتوى ومداخل تدريسه وأساليب تقويمه . ولكن ذلك ليس بنهاية المطاف بالنسبة لهذه القضية ، إذ يمكن للمدرسة أن تقوم بتدريس أكثر أو أقل مما يفترض أن تقوم بتدريسه .

وبالرغم من أن ما يتم تدريسه فى المدرسة يتسم بالعمومية ، فإن مقداراً كبيراً منه يبدو وكأنه غير واضح . والسبب ، هو أن المدارس لا تقدم منهجاً واحداً للتلاميذ ، بل ثلاثة مناهج بصرف النظر عن الأساسيات التى تراعيها المدرسة عند بناء المنهج . والهدف من العرض التالى هو فحص ومناقشة هذه المناهج من أجل معرفة كيفية عملها .

الصريح والخفى فى المنهج

من الحقائق العامة عن التعليم أن الأطفال يقضون جزءاً كبيراً من طفولتهم فى المدرسة . وبمرور الوقت يتخرج التلميذ من المدرسة الثانوية ، بعد أن يكون قد قضى تقريباً ما يعادل ٤٨٠ أسبوعاً أو ١٢٠٠٠ ساعة فى المدرسة . وخلال تلك الفترة ، يكون الطالب غارقاً فى معرفة ودراسة ثقافة بعينها ، تمثل بالتأكيد جزءاً من طريقة وسلوك حياتنا التى غالبا لا نتناقش فيها فيما بيننا .

وفى تلك الثقافة التى تسمى أو نطلق عليها مجازاً التعليم ، يوجد غالباً أهداف عامة واضحة وصريحة ، مثل تعليم الأطفال كيفية القراءة والكتابة والحساب ، بالإضافة إلى تعلم شئ عن تاريخ البلد . وبالطبع ، توجد بجانب الأهداف الصريحة أهداف أخرى تكون مرتبطة بالمنهج الواضح الذى توفره المدرسة لتلاميذها .

بمعنى : توجد أهداف صريحة للمواد الدراسية التى تقدمها المدرسة ، كما توجد أهداف خفية أو ضمنية لتلك المواد قد لا تظهر داخل المدرسة أو فى الدروس التى يقوم المعلمون بإعدادها وتعليمها .

وتتحقق كل أو بعض أهداف المقررات الدراسية التى تقدمها المدرسة للتلاميذ . لذا ، عندما تقدم المدرسة إلى المجتمع قائمة بالمواد التعليمية ، فإنها بذلك تعلن عما سوف تقدمه للتلميذ ، فيمتلك بذلك المبدأ الذى على أساسه يختار مايريد أن يتعلمه .

ولكن : هل هذا كل ما تقدمه المدرسة ؟ وهل تتضمن قائمة المواد التعليمية التى تعلن عنها المدرسة كل ما تقدمه للتلاميذ ؟

إن إجابة هذه الأسئلة واضحة ، وهى لا ، ولعل أعمال (دريبن Dreeben) و (جاكسون Jackson) و (ساراسون Sarason) وغيرهم قد أمدتنا بتحليل مكثف وشامل لما عرف حديثاً باسم المنهج الخفى Hidden Curriclum .

لقد ركز (دريبن) على الأبعاد الاجتماعية للمنهج الخفى ، بينما اتجه باهتمام (جاكسون ، ساراسون) إلى المظاهر النفسية للمنهج الخفى . فالمدارس تجعل التلاميذ على دراية بمجموعات من التوقعات الأكثر عمقاً فى المناقشة ، والتى تبقى تأثيراتها طويلا . وهذه التوقعات هى ما يجادل عليها البعض ، ويزعمون أنها نفس التوقعات التى يوفرها المنهج الصريح للمدرسة . ولنأخذ كمثال ، جانبا من جوانب السلوك الإنسانى : وهو ما يعرف بالسلوك الأولى* .

يمكن خلق بيئة مدرسية يظهر فيها السلوك الأولى الذى يعد أحد التوقعات التى تزداد أهميتها نظراً لطبيعة الأطفال . وعندما ينتظم التلاميذ فى البيئة المدرسية ، فمن المتوقع أن يظهروا قدراً كبيراً من تحمل المسئولية عند التخطيط لمستقبلهم . ومن المتوقع أيضاً أن يقوموا بتحديد أهدافهم وتحديد المصادر التى يحتاجون إليها من أجل تحقيق ما يتطلعون إليه . لذا ، يجب أن يكون أحد الأهداف العامة للمدرسة هو مساعدة الأطفال على التخطيط للمرحلة التعليمية الملتحقين بها ليستطيعوا التخطيط لمستقبل حياتهم ، وبذا يحققون أهدافهم واهتماماتهم عندما يتركون المدرسة . ويعتبر ما تقدم من الأهداف الكبرى التى ينبغى أن تهتم المدارس بها . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تنمية السلوك الأولى عند التلاميذ ، وجعله ممكنا بطرق عديدة ، ليكون كجزء مهم من ثقافة التعليم .

ولكن المدرسة - فى أغلب الأحيان - تشجع السلوك المساير** ، وتهتم به أكثر من تهذيبها للسلوك الأولى . ولعل ما يؤكد ذلك أن الأشياء المهمة التى يجب أن يفعلها التلاميذ فى اللقاءات الأولى بالمعلم ، باتت تتمثل فى إمداده بما يحتاجه من معلومات عنهم أو بما يتوقعه منهم . وأفضل طريقة لعمل ذلك هو أن يقوم التلميذ بإعطاء المعلم فكرة واضحة عن آماله وطموحاته وما يسعى إليه من وراء دراسته ، ليعرف المعلم ما يستطيع أن يقوم به أو يقدمه للمتعلم لتحقيق ذلك .

إن تكليف التلميذ بالبحث عن المعلومات يعد أمراً مقبولا ، فالفرد بالتأكيد يريد أن يعرف شيئاً عن التوقعات العامة . وعليه ، تتمثل المسألة فى محاولة تحقيق التوقع والحاجة لمقابلة هذا الوضع فى أشد المواقف احتمالا للحدوث . وهذا الاتجاه لتشجيع السلوك المساير هو غالبا ما تغطيه البرامج التى تستخدم فى أساليب تعديل السلوك .

---

* السلوك الأولى هو السلوك الذى يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة به قبل التحاقه بالمدرسة .

** السلوك المساير هو السلوك الذى يقوم به الطفل ويكون مواكباً لسلوك جماعة الرفاق فى المدرسة ، وبذلك يستطيع أن يعيش ويتعايش معهم كفرد فى جماعة لها نفس الآراء والتوجهات المشتركة .

وقد يتمثل السلوك المساير فى السلوك الذى تحدده المدرسة وتسعى لإكسابه للطفل .فإذا تحقق ذلك ، يكون كعضو فاعل ومتفاعل مع البيئة المدرسية .

وتوجد مجموعة من الأدوار التربوية التى يمكن التعبير عنها ومناقشتها ، وهى تختص بموضوع الإثابة ، حيث نركز فى هذا الصدد على السلوك المساير . ويقدم نظام الثواب للأطفال شيئاً من زيادة أو نقص حجم أو شدة الثواب من أجل إظهار السلوك المرغوب فيه بأقل تكلفة ممكنة .وبصرف النظر عن نوع أو حجم الثواب ، فإن المشكلة ستظل قائمة ، وهى :إن المدرسة ترغب فى تعديل سلوك الطفل (السلوك الأولى) لكى يتوافق مع أهداف لم يكن له يد فى صياغتها ، ولا تمثل له أى مغزى مهم أو معنى حقيقى .

والآن ، وفى بعض الجوانب ، فإن استخدام الثواب لتدعيم السلوك أو التحكم فيه ، هو بمثابة جزء مهم فى ثقافتنا الخاصة والثقافة الإنسانية العامة . ولطالما أن هناك عادات وأعراف وتقاليد وقيم ومبادئ والتزام أخلاقى فى الثقافة ، فسوف يكون هناك أشكال للسلوك يتم الموافقة عليها وإثابتها ، وأشكال أخرى يتم رفضها وعدم إقرارها وتوقيع العقاب عليها .

إذن القضية ليست فى وجود أو عدم وجود مؤسسات ثقافية لا تلتزم بالإجراءات اللازمة لمراقبة السلوك الإنسانى للعاملين بها ، إذ أن إثابة أو عقاب هؤلاء الذين يمثلون جزءاً من المؤسسة بات حقيقة واقعة وفقاً لمستوى أداء كل فرد .

وبالنسبة للمدرسة كمؤسسة تربوية ، يكون السؤال حول جدوى الثواب والعقاب ، بمثابة أمر لا وجود له ، أو يكون غير ذى معنى ، إذا تم تدريس بعض جوانب الثقافة دون تقديم إجراءات مرشدة للنجاح . ولكن يكون السؤال وجوبياً ولازما ، عند التعامل مع انحرافات الحالات كلها وإعطاء نظام الخدمة الصريحة .

وتتمثل المسألة الكبرى فى إلقاء الضوء على مدى قيام المدرسة بوظيفتها الواضحة ، ومدى استفادتها من الوسائل المتقدمة المناسبة فى الإدارة والتى تسهم فى تحقيق بعض أهدافها . ولكى يتم ذلك ، يجب عمل محاولات جادة لمعرفة ماهية الوسائل المناسبة لاستخدام نظام الانتفاع بالوسائل الفعالة لقيادة التلاميذ ، بشرط ألا ينطبع فى أذهاننا أن الإثابة هى الأسلوب الرئيسى الذى يتم عن طريقه التأكيد على السلوك المساير وتدعيمه . إن العوامل التى تدعم بعض السلوكيات تكون حساسة وخطيرة فى بناء المعرفة ، ولها دلالة بالنسبة للطرق التى عن طريقها يتم تحديد الأدوار فى المدرسة .

ولنأخذ التوقع كمثال ، حيث تمثل التوقعات التالية أمورا يمكن التنبؤ بها :

(١) لا يتكلم التلاميذ دون أن يطلب المدرس منهم ذلك ، أو يتحروا الدقة فى الكلام عندما يسألهم المعلم.

(٢) يقوم المعلم بتحديد كل الأنشطة التربوية الحقيقية فى المقرر الذى يقوم بتعليمه .

(٣) تنظم المدرسة بأسلوب هرمى بوضع التلميذ أسفل السلم التعليمى .

(٤) تتم عملية الاتصال تقريباً من أعلى إلى أسفل .

ولكن : ماذا يقدم النظام المدرسى للصغار الذين يقضون ٤٨٠ أسبوعا تقريباً من طفولتهم فى المدرسة ؟ وماذا يعنى للأطفال إنشغالهم فى مجالات وأنظمة واسعة من الأغراض

والفروض التى لا تشكل أهمية أو معنى حقيقى بالنسبة لهم كى ينجحوا فيها دراسيا ؟ ومن الذى يتحمل مسئولية تحليل المنهج الخفى فى المدرسة ؟ وما الدروس التى ينبغى التركيز عليها من بين معظم الأشياء المهمة التى يتعلمها الأطفال ؟

إن الوظائف المستقبلية لهؤلاء الأطفال لن تثير اهتمامات غالبيتهم ، ولن تكون شيقة بالنسبة لهم فى حد ذاتها . فأغلب الوظائف لا توفر للأفراد الفرص الحقيقية لتحقيق أهدافهم ، لأنها تعتمد على استخدام الدافعية الخارجية من أجل تدعيم الاهتمام بها ، ولا توفر درجات عالية من المرونة العقلية لاعتمادها على الروتين .

وباستطلاع الوظائف التى يرغب المواطنون شغلها يستطيع الفرد الوقوف على مدى الإعداد المدرسى ومدى كفايته ، فالمدرسة تعد معظم الأفراد لشغل مراكز وأوضاع متشابهة فى جوانب عديدة ، نظرا لما يمرون به من خبرات متشابهة تقريباً فى المدرسة ، ويقعون تحت طائلة نفس التنظيم المدرسى الهرمى من حيث : طريقة الاتصال والروتين . وباختصار ، فهم يذعنون لأهداف حددها الآخرون لهم .

إن السلوك (المساير) هو أحد أنواع السلوك الذى تشجعه المدارس ، باعتباره سلوكا إيجابيا ، مع الأخذ فى الاعتبار أن استخدام المسايرة هنا للدلالة على الأغراض التوضيحية ، ولنأخذ التنافس كمثال يبرز ما نعنيه بما تقدم : هل تعلم المدرسة الأطفال كيف يتنافسون ؟ وهل هى تشجع المنافسة ؟ إن إحدى صور المنافسة ، وربما تكون أوضحها هى المنافسة الرياضية . فالمسابقات تولد الحاجة إلى الفوز عن طريق هزيمة الفريق أو الشخص الآخر . ففى مباراة للمصارعة مثلا ، يفوز الفرد بضرب زميله ليكسبه ، وذلك مسموح به ومباح حسب نصوص ولوائح اللعبة التى تؤكد ذلك . ولكن توجد أشكال أخرى للمنافسة غير واضحة ولكنها موجودة بالفعل فى المدارس . وإحدى هذه المنافسات هى الممارسات الضمنية الرئيسة (Fermal Grading Practices) فعندما يتم تصنيف الطلاب فى مراحل تعليمية تقوم على احتمال أن توزيع الدرجات أو الأداءات يكون طبيعيا ومعتدل إحصائياً فإن علاقات الطلاب سوف تأخذ شكل منافسة واحدة ، فإذا تم وضع تلاميذ المرحلة (أ) الحاصلون على درجات أعلى من ٨٠٪ (مثلا) فى تصنيف مستقل ، فإن التلميذ فى المرحلة (ب) يتماثل تماما مع نظيره فى المرحلة (أ) تحت نفس الشروط .

ومرة ثانية ، نقول إن الفرد يفوز عندما يتغلب على آخر . ولكن عندما تكون مكافأة الفوز عاليه أو ضماناته كبيرة ، مثلما يكون الحال عند التحاق الطلاب بالجامعات ، فإنه لا يكون مسموحا لهم بتحطيم ما عمله الآخرون ، أو تمزيق وإفساد الكتب التى يحتاج إليها الآخرون من أجل المنافسة بنجاح . وفى المقابل ، يود بعض الطلاب معرفة استخدام كل شئ للوصول إلى الفائدة وتحقيق الفوز فى حدود ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم .

ونظرا لأن السلوك التنافسى قد يكون عنيفا ، فهو قد لا يظهر فى المدارس أو الجامعات. وبالرغم من ذلك ، فالمنافسة ينظر إليها على أنها آلة التقدم الإنسانى ، لذا ينبغى أن تشجع المدارس والجماعات التنافس ، وبخاصة أنه يعتمد على الرؤية والنظرة الاجتماعية للفرد .

وبجانب تشجيع المنافسة عن طريق الأنظمة المدرسية فى الصفوف ، يمكن تشجيعها وتغذيتها أيضا عن طريق التمييز بين الفصول فى مجموعة من القدرات . فمثلا ، أغلب المدارس الثانوية الشاملة ، وحتى نسبة كبيرة من المدارس الأولية فى أمريكا ، تقوم بتوزيع تلاميذها فى ثلاث مجموعات للقدرات (أو أكثر) ، أى تقوم بتصنيف التلاميذ وفقا لقدراتهم فى التحدث والرياضيات والإنجليزية . فالطلاب الذين يتنافسون للنجاح من أجل الترقى فى الصفوف لا يثابون فقط بالتدرج فى الصفوف الدراسية ، ولكنهم يلتحقون أيضا بفصول المتفوقين (Honors Classes) . أن تخصيص وتمييز بعض الفصول ، غالبا ما يجعل التلاميذ الذين يلتحقون بها فى وضع دراسى أفضل ، فينعكس ذلك عليهم وعلى آبائهم . ولكن : لماذا لا يثاب التلاميذ الذين بخلفيتهم أو بتركيبهم الجينى عيب معين (التلاميذ ذوو التركيب التكوينى الأدنى) ؟ وهل القاعدة أن الأقل قدرة يكون دائما أقل تكريما أو احتراما ؟ ؟

إن ما تقدم ليس ببعيد عن الثقافة الحقيقية . فكلمة البارع المتذوق للفنون (Virtuoso) تعنى شخصا معينا فائقا فى شئ ما . وكلمة الفضيلة أو العزم أو الإصرار تعنى مستوى الجودة . فالارتباط التاريخى والثقافى بين كون الفرد متميزا فى شئ وبين كونه متميزا فى حد ذاته هو ارتباط قديم .

وحسب التقاليد الكاليفانية (أفكار الأفراد القدامى) التى تربط الفشل بالخطيئة ، والنجاح بالخير ، يجب ألا نندهش أو نتعجب إذا وجدنا أن التلاميذ الأفضل يتم تكريمهم بوضعهم فى طبقات شرف (فصول المتفوقين) .

وكمثال آخر للمنهج الخفى ، نأخذ تأثير الوقت على إدراك التلاميذ لما يقومون بدراسته فى المدرسة :

يجب عند تخطيط البرامج المدرسية اتخاذ عدة قرارات ، لعل من أهمها تحديد الوقت المخصص لدراسة كل مادة من المواد الدراسية . وبالرغم من أن هذه القرارات لم يكن المقصود منها أن تنعكس على أحكام التلاميذ القيمية بالنسبة لأهمية المواد الدراسية المختلفة فى واقع الأمر ، فإن لها تأثيراتها بالفعل على أحكامهم . فالتلاميذ الذين يتعلمون فى المدرسة الاقتصادية يدركون مدى أهمية استخدام وتحديد الوقت ، لذا يكون لذلك تأثيرا مباشرا فى طريقة تفكيرهم بالنسبة لتقدير الوقت .

وكمثال آخر لتأثير الوقت ، كمية الوقت المخصصة للفنون فى البرامج المدرسية : يعتبر مقدار الوقت المخصص للفنون ضئيلا جدا مقارنة بالوقت المخصص للدراسات الاجتماعية أو القراءة أو الرياضيات أو العلوم ، كما أن الوقت المخصص لدراسة الفنون غير مناسب لأنه غالبا يكون فى فترة ما بعد الظهيرة أكثر منه فى الفترة الصباحية . لذا ، قد يعتقد التلاميذ أن الفنون بمثابة نمط من أنماط اللعب الذى يستطيع الفرد أن يشترك فيه بعد الانتهاء من العمل المدرسى . ويعود تخصيص الفترات الزمنية المتأخرة لدراسة الفنون إلى الاعتقاد بأن التلاميذ يكونون أكثر حيوية ونشاطا فى الصباح ، وذلك يؤهلهم لتحمل الصعوبات التى تتطلبها دراسة القراءة أو الرياضيات . أما فى فترة بعد الظهر ، فالفنون يمكن أن تكون نوعا من المكافأة أو كراحة من

عناء التفكير . وهذا يدعم الافتراض القائل إن الفنون لا تتطلب عناءا ولا تفكيرا عميقا ، وأنها تعتبر جوانب غير مهمة من البرنامج المدرسى .

وينبغى ألا نقبل بسهولة فكرة أن الفنون تتعامل مع الشعور ، وأن القراءة والرياضيات يتعاملان مع التفكير الذهنى (الذى يعد جزءا من بناء التفكير العقلى) ، لأن هذه الفكرة تفصل الإدراك المعرفى عن العاطفة . وهذا البناء المتتابع يعد ضارا بنظريات التعلم ، لأنه قد يهدم بعض جوانب النظرية التربوية (نظرية التعلم) وعلم النفس ، على حد سواء .

إن إدراك تأثير المنهج الخفى بمثابة رؤى نسبية تختلف من فرد لآخر . لذا ، فإنه بعيدا عما أشار إليه (ويلارد والر Wallerd Waller) فى الستينات عن اكتساب اجتماعات المدرسة (The Sociology Of The School) نتيجة الدراسة فيها ، كان الاهتمام بالنتائج الضمنية للعملية التربوية ضعيفا ، ويستثنى من ذلك الفترة التى ظهرت فيها أعمال كل من دريبن (Dreeben) ، وجاكسون (Jackson) ، وساراسون (Sarason) . وأخيرا ، بدأ الدارسون للتربية إدراك ما تحدث عنه (لويس ممفور Lewis Numford) سنة ١٩٣٤ فى كتابه التقنيات والحضارة (Technics and Civilization) . وفى هذا الصدد ، يقول (ممفورد) : " وقد يعرف الفرد هذا الجانب من الآلة كشئ مادى ليس له غرض معنوى ، وعيبها الأكبر أنها توجه اللوم لكل الاهتمامات والأمور غير المادية . وهذا يقلل من قيمة الأخلاق الليبرالية (الحرة) والاهتمامات العقلية ، لأنها لا تخدم أغراضا مادية مهمة . فأحد فوائد الاختراع (والتى تعتبر من الفوائد المهمة للآلة) أنها لا تجعل الفرد فى حاجة إلى التخيل . فبدلا من أن يتمنى الفرد عمل محادثة مع صديق على مسافات بعيدة ، يستطيع مباشرة رفع سماعة التليفون ويجعل صوته يحل محل تخيله وأمانيه . وإذا اهتز إحساس الفرد أو مشاعره ، فإنه بدلا من أن يغنى أغنية أو يكتب قصيدة ، يمكنه سماع آلة التسجيل . وقد يقول البعض أن كل من آلة التسجيل والتليفون بوظيفتهما الخاصتين ، لا يمكنهما أن يحلا محل الحياة الخيالية الدينامية (الحركية) ، مثلما لا يمكن لدورة المياه الفاخرة أن تحل محل حديقة الزهور .

والحقيقة المفجعة ، أن حضارتنا تميل إلى استعمال الأدوات الميكانيكية لأن ذلك يؤدى إلى توفر فرص الإنتاج التجارى وممارسة القوة ، بينما يتم معاملة التفاعلات الإنسانية المباشرة والفنون الشخصية التى تتطلب أقل درجة من المتطلبات الميكانيكية على أنها أشياء تافهة .

إن استخدام الاختراعات أو إنتاج البضائع سواء كنا بحاجة إليها أم لا ، أو استخدام القوة سواء كانت فعالة أم لا ، أشياء لها وجود حقيقى فى كل قسم من أقسام حضارتنا الحالية ، ونتيجة لذلك قل شأن جوانب كاملة من الشخصية الإنسانية . كما ، زاد الأهتمام بالجوانب التطبيقية البحتة ، والاستهانة بالجوانب الهادفة فى حياة الإنسان .

وبالرغم من أن انتشار الجوانب المادية قد ارتبط ارتباطا وثيقا بالآلة ، فإن هذه الجوانب لم تستطع وضع عقبات أمام التفاعلات الحيوية ، وإنما قد يحدث العكس تماما ، إذ تزيد من أهمية الأمور أو الأهداف الطبيعية (Physical Goals) كرموز للذكاء والقدرة وسعة الأفق . كما تميل الجوانب المادية إلى تفسير غيابها كعلامة للغباء والفشل . وعند المدى الذى تصبح عنده

الماديات غير هادفه ، نكون قد وصلنا إلى نهاية المطاف ، فالوسائل تتحول الآن إلى غايات . وإذا كانت الأمور المادية تحتاج إلى أية تبريرات ، فلذلك وجاهته ، لأن الجهود التى تستنزفها هذه الأمور كفيلة بجعل الآلات تعمل " .

لقد اهتم (ممفورد) بنوعية الحياة التى يمكن تنميتها بسرعة فى المجتمعات المتقدمة تكنولوجيا . ولقد اعتقد (ممفورد) أن التكنولوجيا المتوفرة آنذاك سوف تصبح سيدة الإنسان لا خادمة له . وبعد أربعين سنة مما وصل إليه (ممفورد) نجد أن (ايفان البنيش)Ivan illinich قد عبر عن تصور مماثل من خلال حديثه التالى عن رفاهية الإنسان : تحد معظم الأدوات المستخدمة الصناعية من حرية الإنسان أكثر من إسهامها فى زيادة حريته ، إذ أن تأثيرها على المجتمع يدمر هذه الحرية . لذا ينبغى إعادة بناء المجتمع على شكل يجعل من الحياة المرفهة ممكنة الحدوث أو التحقيق .

فالمجتمع الذى يتمتع بالرفاهية يجب أن يشكل بطريقة تسمح لكل الناس بالعمل الذى يتوفر فيه أكبر قدر من الاستقلالية ، عن طريق الأدوات التى لا يتحكم فيها الأفراد إلا بقدر ضئيل . فعندما يشعر الناس بالبهجة تكون أنشطة الإنسان خلاقة ، بينما تقدم ورقى أدوات الإنتاج عن حد معين يزيد من الخضوع والاعتماد على الغير والاستغلال والعجز .

وهنا تستعمل كلمة (أداة) بعمومية كافية لكى لا تشمل فقط الأدوات المعدنية البسيطة مثل المثقاب وأدوات المطبخ والحقن والمكانس وعناصر البناء والموتورات ، بل لتشمل أيضا الماكينات الكبيرة مثل العربات ومحطات القوى .

وفى هذه الحالة ، تكون المؤسسات الإنتاجية (كالمصانع التى تنتج السلع المادية) مثلها مثل المؤسسات الأخرى التى تنتج التربية والصحة والمعرفة والقدرات . ويسمح استخدام التعريف السابق بالطريقة السابقة ، إمكانية وضع جميع الاختراعات العقلية التى تم تصميمها ، مثل الطائرات والقواعد والأنظمة والعمليات ، فى تصنيف واحد .

ولكى نميز هذه الأدوات المصممة هندسيا عن أشياء أخرى مثل الطعام الأساسى أو أية أدوات أخرى ، ينبغى استخدامها فى ضوء ثقافة معينة . فهذه الأدوات المصممة هندسيا مرجعها العقل . فقوانين المدرسة أو قوانين الزواج صارت بمثابة طرق متشابكة أكثر منها أدوات اجتماعية تم تصميمها عن قصد .

وبذا يهتم (البنيش) illinich (الذى يعد أحد النقاد الأوائل للتعليم المدرسى) بما يسمى بالاستعمال المعرفى الذى يتسم بالرفاهية للأدوات غير الترفيهية علما بأن المسميات التى يستخدمها لتلك الأدوات يمكن أن تطبق فى المدرسة .

فعلى سبيل المثال ، نقوم بتقسيم الوقت من أجل عمل جداول لها درجة من الدقة والقدرة على التنبؤ باستخدام موارد الدراسة . فالمدرسة عندما يكون فيها ٢٠٠٠ طالب - كما هو الحال فى العديد من المدارس - فإنه من الضرورى أن ننمى شكلا تنظيميا يجنبنا التخبط .

وجدول الحصص والجدول المدرسى اللذان يتم برمجتهما بالكمبيوتر ، بمثابة منظمات للعمليات ، تتطلب وجود نوع من الصرامة . وبصرف النظر عن مدى دقة عمل تلك المنظمات ،

هناك صفوف دراسية تنتظر حركة تبديلات واسعة النطاق حيث يقوم المعلمون والمتعلمون الذين يصل قوامهم الألفين بلعب لعبة الكراسى الموسيقية كل خمسين دقيقة (الزمن المخصص للحصة) .

لقد وضحت الآن فائدة استخدام الوقت بالرغم مما يشوبها من عيوب . ولسنا بصدد الحديث عما إذا كان مثل هذا الجدول يمثل أو لا يمثل قيمة تربوية أو تعليمية .

ولكن النقطة الجديرة بالاهتمام هى أن تشكيل اليوم المدرسى نفسه أصبح له نتائج تربوية للتلاميذ والمعلمين . أما ما يقوم الجدول بإعطائه ، فهو شئ شيق لدرجة أننا نريد التقصى عنه . لذا ، نجد من يقول أنه ينبغى تعليم التلاميذ كيف يكون لديهم مرونة إدراكية ، والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة ، وكيفية تكييف أنفسهم لمجابهة متطلبات الجدول الجديدة . فالجدول، يعلم التلاميذ ألا ينهكوا أنفسهم بدرجة كبيرة فيما يقومون بعمله ، حتى لا يشعرون بالإحباط عندما ينتهى الوقت المحدد دون الانتهاء مما يقومون به . وفى المقابل ، فإن مثل هذا الجدول قد يعلم التلاميذ أهمية الانتظام والنظام ، إذ ينبغى وجودهم فى المكان المحدد لهم وفى الوقت المعين لعدة مرات فى اليوم الواحد .

ويجدر الإشارة إلى أنه لا يتم الإعلان عن هذه الجوانب الثقافية للتعليم فى المدارس ، كما يوجد عدد ضئيل جدا من المعلمين والإداريين فى المدارس الذى يفهمون المغزى المختفى والدروس الضمنية للتركيب المدرسى بهذه الطريقة . وفى الغالب ، يكون من الصعب على الفرد المنغمس فى ثقافة معينة اكتشاف وتناول هذه الجوانب بالفحص ، لأن هذه الجوانب من الحياة المدرسية تكون سائدة جدا بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ، فلا يستطيع المشاهد عن قرب فصلها عن الحياة المدرسية نفسها أو وضع حدود مميزة لها . بالرغم من ذلك ، لا يمكن أن يتضاءل تأثير التركيب المدرسى على التلميذ حتى بعد تخرجه .

ويوجد من يزعم بأن للمنهج الخفى تأثيرات سلبية بالنسبة لما ينبغى أن تهتم به التربية ، لأن حركته وتضميناته قد تكون فى اتجاه مضاد لاتجاه التربية الصريحة . ولكن ، مثل هذا الزعم ليس بالضرورة أن يكون صحيحا ، إذ يمكن للمدرسة من خلال المنهج الخفى القيام بتدريس مجموعة من القيم الاجتماعية والعقلية ، كالنظام والرغبة فى العمل فى الأوقات التى تبدو فى التو أنها ملائمة . كذلك ، فإن القدرة على العمل من أجل تحقيق أهداف بعيدة ، قد تبدو منطقيا أن لها إسهامات إيجابية فى التعليم بالرغم من أنها لا تشكل جزءا رسميا من المنهج . وقد يعرف الآباء أنه يتم تعليم أبنائهم كل ما تقدم من خلال المنهج الخفى ، لكن مستوى المعرفة بذلك قد لا يكون واعيا ناقدا ، وغالبا ما يكون بإدراك تافه وعديم الفائدة . ويمكن أن نوضح هذا بمثالين : أولهما مكانة الأدب فى الجامعات ، وثانيهما هو الاهتمام المعاصر بالأشكال المعقدة للتربية الأولية .

ولكن ، ما هذا الذى يعتبره بعض التربويين ، مثل : " ستانفورد " ، " سميث " ، "هارفورد" بمثابة أماكن شيقة للعديد من التلاميذ الطموحين من أبناء الطبقة المتوسطة ؟. بديهيا ، وبدون شك ستكون هذه الأماكن هى الكليات الجامعية ، حيث يكون التحاق تلاميذ هذه الطبقة بالكليات بمثابة حلم أو أمل عريض ، فهم يسعون بجدية إلى تحقيقه فى مثل هذه المواقف .

أيضا، يمكن أن تكون المكتبات الزاخرة أماكن شيقة لأولئك التلاميذ ، حيث يرتادونها بحب وشغف . ولا يمكننا أن نتجاهل بسهولة الإدارك الضمنى للثقافة العامة التى تطغى على المدارس. وبالرغم من كينونة المناهج الخفية وحدتها على مستوى المدارس أو الجامعات ، فإن المسئولين عن هذه المدارس أو الجامعات قد لا يدركون ما إذا كانت مؤسساتهم تقدم أولا تقدم للمتعلمين طريقة من طرق الحياة ، وما إذا كانت نظم مؤسساتهم تتضمن أو لا تتضمن مجموعة من المعايير لمواجهة التباين فى السلوك والعادات والقيم ... الخ بين المتعلمين الذين جاءوا من طبقات اجتماعية متنوعة .

حقيقة ، تحتل مستويات التحصيل الأكاديمى للطلاب فى المدارس أو الجامعات مركز الصدارة والاهتمام على المستوى الرسمى المعلن . ولكن ، تحليل مناهج تلك المدارس أو الجامعات قد يظهر أن لها تأثيراتها الضمنية القوية والمهمة . ومن أمثلة هذه التأثيرات ، تعديل سلوك التلاميذ أو إعطاء الانطباع بأن بذور الثورة الاجتماعية تكمن داخل جدران المدارس والجامعات الواسعة . ولكن ، لا تزال بعض الجامعات لديها نوع من الفخر العقلى البارد على أساس ما تقدمه من مناهج راقية رفيعة المستوى ، وهو إحساس يعود إلى المكانة العلمية التى أقامتها الجامعة لذاتها ، مما يجعلها بعيدة عن أكثر الأشكال الواقعية للحياة الثقافية .

وتوفر البيئات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ منهجا ضمنيا : أهدافه غير محددة تماما ، ولا يمكن تحديد مضمونه . وبالرغم من ذلك ، يمكن للفرد الإحساس بتأثيرات هذا المنهج على مستوى الشعور . لذا يرشد العديد من الآباء وأولياء الأمور أبنائهم بما يتوافق مع قيمهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتحصيل العلمى الذى يرغبونه .

ومن العوامل المشابهة التى لها مكان فى الدافعية عند أولياء الأمور هى خلق أشكال من التربية الأولية داخل نطاق المدرسة . وبالرغم من أن الرجوع إلى ما يسمى بالحركة الأساسية فى التربية قد يكون بعيدا عن هذه الدافعية ، فإن الحركة الأساسية فى حد ذاتها لا يمكن أن تنفصل عن قيم لها عمومية أكبر ، لأن ما يحدث للتلاميذ فى الملعب لا يقل فى الأهمية عما يحدث فى الفصول .

والشئ الصحيح الذى أشار إليه أولياء الأمور هو : أنه لكى تكون المدرسة جيدة وفعالة ينبغى أخذ جميع ظروف البيئة كلها فى الاعتبار . لذا ، فإنهم لا يريدون للقيم التى يحاولون غرسها فى نفوس أبنائهم أن تفسدها قيم الأطفال الآخرين الذين يحتكون بهم فى فناء المدرسة .

ولا يمكن تحقيق المنهج الخفى للمدرسة بواسطة التركيب المنظم للمدرسة أو بواسطة القواعد التلقينية القائمة فى المدرسة . وللتدليل على صحة ما تقدم ، دعنا نتناول بحديث مختصر معمار المدرسة وتصميم الأثاث بها . فأغلب قاعات المدرسة قد صممت على هيئة حجرات مقسمة تقسيما صحيحا ، كما أنها متشابهة مثلما تتشابه الحجرات فى المستشفيات أو المصانع . أيضا ، يصمم معظم الأثاث فى المدرسة ليتحمل الخدمة الشاقة التى قد تتطلب نقله من مكان لآخر ، حتى وإن كان ذلك على حساب راحة التلاميذ . كما يتم تشييد المبانى لتحقيق وظيفتين ، هما :

* تعبر عن القيم التى تنشدها المدرسة ، والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها .

* تدعم القيم لأن المدارس بمثابة دور عبادة تعليمية .

وهكذا ، نجد أن المنهج الخفى للمدرسة يشتمل على جميع ما تقوم المدرسة بتدريسه ، بسبب نوعية المكان الذى توجد فيه . فالمدرسة هى ذلك المكان الذى من خلاله تتم دراسة نتائج الداخل المتعددة عن طريق : (١) نوعية نظام الثواب الذى تستخدمه (٢) التركيب التنظيمى الذى يعمل داخلها بهدف المحافظة على كيانها (٣) الخصائص الطبيعية لمبانى المدرسة (٤) الأثاث الذى تستعمله (٥) المناخ أو البيئة التعليمية التى تخلقها . وتشكل هذه الخصائص مجتمعة بعض المكونات السائدة فى منهج المدرسة الخفى . وبالرغم من أن هذه السمات نادرا ما يتم ذكرها ، فهى تدرك بالإحساس عن طريق أولياء الأمور والتلاميذ والمعلمين . وبسبب أهمية وشيوع هذه الصفات فى التعليم ، فإن تأثير ما تقوم المدرسة بتعليمه يمكن اعتباره من أهم الدروس التى يتعلمها التلاميذ .

(و) **المنهج الصفرى** : (١٥)

قد يكون هناك شيئا من التناقض عندما نكتب عن منهج ليس له وجود بعد ، ولم تحدد معالمه بعد ، فإذا كنا نهتم بنتائج البرامج المدرسية وبدور المنهج فى تشكيل هذه النتائج ، فمن الأفضل ألا نكتفى بالمنهج الواضح والخفى للمدرسة فقط ، ولكن يجب أخذ ما لا تقوم المدارس بتعليمه أيضا .

وفى هذا الصدد ، يمكن أن تكون أهمية ما لا تقوم المدرسة بتدريسه ، يعادل وعلى نفس الدرجة ، ما تقوم المدرسة بتدريسه بالفعل . فالجهل ببساطة ليس عاملا محايدا تماما ، لما له من تأثيرات مهمة على أنواع الاختيارات التى يأخذها الإنسان فى الاعتبار ، وعلى البدائل التى لا يمكن أن يختبرها الفرد ، وعلى المنظور الذى من خلاله يمكن أن يرى الفرد المشكلة أو الموقف . فغياب مجموعة من الاعتبارات أو المنظورات Prospective أو عدم القدرة على استخدام عمليات بعينها لفهم محتوى ما ، لسوف يؤثر حتميا وبدرجة كبيرة على ما يمكن أن يهتم به الفرد . فالمنظور الضيق أو التحليل البسيط هو النتيجة الحتمية للجهل .

وبمناقشة هذه الرؤية ، نقول : إن الموضوعية والعقلانية تقتضيان ألا ينحاز الفرد لبعض الأمور ، وأن يكتسب فى ذات الوقت بصيرة واعية ببعض المشكلات أو الموضوعات . لذا ، ينبغى أن تكون إحدى وظائف المدرسة هى إضعاف التحيز وتشجيع الحكمة وتنمية القدرة على استخدام مدى واسع من طرق التفكير . ويتطلب ذلك اختبار برامج المدرسة من أجل تحديد مجالات ذلك التفكير وتلك المنظورات غير المتوفرة حاليا ، ومن أجل التأكد بثقة من أن هذه التجاوزات والأغفالات Cmissions لم تكن نتيجة للجهل ، لكنها نتيجة لسوء الاختيار.

ويوجد بعدان مهمان يجب أخذهما فى الاعتبار عند تعريف المنهج الصفرى The Null Curriculum ، وأحد هذين الاعتبارين هو العمليات العقلية التى تؤكد عليها أو تتجاهلها المدرسة ، والثانى هو المحتوى أو مجالات الدراسة المتاحة وغير المتاحة فى منهج المدرسة .

ولنتناول الآن مناقشة **العمليات العقلية** التى ينبغى أن تؤكدها البرامج التعليمية :

تؤكد الدراسات فى مجال التربية فى المدارس العامة والجامعات وفى برامج التعلم غير

النظامية على أهمية تنمية العمليات الإدراكية ، ويعتقد أن الإدراك هو عكس العاطفة ، والعاطفة هى بدورها عكس النشاط النفس حركى Psycomotor . ويعتقد أن هذه الثلاثية تستنزف النظم الأساسية للعقل . فالإدراك يتعامل مع التفكير ، والعاطفة تتعامل مع الإحساس ، والنشاط النفس حركى يتعامل مع العقل أو مهارة الأداء .

وبمعزل عن المشكلة المتأصلة فى تجسيد الفروق بين التفكير والإحساس والأداء ، فإن الإدراك نفسه قد أصبح يعنى التفكير بالكلمات أو بالأرقام عن طريق استخدام الخطوات المنطقية لتنظيم وتناول هذه الكلمات أو الأرقام مع عدم التفكير فى المعنى العام لها . ولقد كان اصطلاح (إدراكى) يعنى فى الأصل العملية التى يصبح من خلالها الكائن الحى على وعى بالبيئة . ويعطى قاموس علم النفس هذا التعريف بأنه : " إصطلاح عام يستخدم من أجل تحديد كل العمليات التى تتضمنها المعرفة " . وهو يبدأ بالوعى الحالى بالأشياء ليشمل جميع أشكال القوى العقلية . وفى أدب التربية ، يحظى المصطلح بالاهتمام المناسب ، وفى العملية التى نعتبرها تفكير قد تتضاءل قيمة المصطلح . وهكذا يوجد تجاهل لقيمة الإدراك بالرغم من أهميته فى المحاضرات التربوية .

وما تميل برامج المدرسة إلى التأكيد عليه هو تنمية المفهوم المحدد للتفكير ، فالأرقام والكلمات لا تقدم كل التفكير . وليس كل التفكير بمثابة قانون ثابت .

ولعل أغلب النماذج التى أنتجها الفكر غير لفظية وغير منطقية . وهذه النماذج تعمل فى أو من خلال الطرق السمعية والبصرية والاستعارية والتحليلية ، وهى تجمع أشكال الإدراك والتعبير التى تتعدى بكثير المعايير المفروضة المنطقية أو الأشكال الاستدلالية أو الرياضية للتفكير . فعندما لا يتوافر الاهتمام بالعمليات العقلية والأشكال الخاصة بالتفكير أو يكون ضئيلا ، فمن غير المحتمل أن تتم تنميتها داخل البرامج المدرسية ، بالرغم من أنه يمكن تحقيق ذلك خارج المدرسة . وتكون النتائج داخل المدارس بالنسبة للتلاميذ غير ذات دلالة عندما تكون أشكال الفكر والتعبير عنه غائبة ، أو لها أفضلية ضئيلة . لذا ، يجب أن تركز المعايير المستخدمة لتقييم الكفاءة العقلية على أشكال التفكير والخبرة المتوفرة أو المتاحة . وهكذا ، فإن غياب أو تجاهل الأشكال غير المتصلة للمعرفة فى البرامج المدرسية لا يؤثر فقط فيما يمكن معرفته والتعبير عنه فى المدرسة ، ولكنه يؤثر أيضا فى المعيار الذى من خلاله يمكن فهم الكفاءة الإنسانية والذكاء .

وعندما ننظر إلى المناهج المدرسية بعمق ، ونفحص المدى الكامل للعمليات الذهنية التى يمكن أن يظهر فيها الاتساق ، يبدو للوهلة الأولى أن مدى بسيط من هذه العمليات هو الذى يتم التأكيد عليه . أيضا ، يشير العمل الشيق الذى يحدث فى مجال علم نفس المخ إلى أن لكل من نصفى المخ وظائفهما الذهنية الخاصة ، وأن هذه الوظائف تسهم فى تقوية أو كف أو إضعاف ما أشرنا إليه بالعمليات العاطفية .

لقد أظهر الدارسون لوظائف المخ أن الجانب الأيسر من المخ هو مركز الكلام ، وهذه حقيقية معروفة منذ القرن التاسع عشر . ثم أظهروا حديثاً أن ما كان ينظر إليه قديماً على أنه

النصف الأصغر من المخ ليس صغيراً على الإطلاق . فالنصف الأيمن من المخ يعطى التحديد للعديد من عمليات الاستبصار ، فهو مركز الفكر الشاعرى والاستعارى ، وهو مكان الأشكال المركبة للأنشطة العقلية .

ولقد أشار (ريكو Rico) فى استنتاجاته إلى مجال النشاط العقلى ، والتى كان لها أثراً كبيراً فى السنوات الأخيرة الماضية . وهذا البحث أمدنا بمنظار مفيد لفحص ما تقدمه البرامج المدرسية ، وبذا يمكن الوقوف على ما تنميه وما تتجاهله هذه البرامج . فإذا كنا مهتمين فى المدارس بتنمية التفكير الإبتكارى ، وإذا كنا مهتمين بتنمية العمليات التى تمهد الطريق للاختراع، فإنه يبدو من المعقول أن يمد المنهج المدرسى الأفراد بالفرص المناسبة لاستخدام هذه العمليات خلال مسار عملهم الطويل .

ومن الممكن أن تشجع هذه العمليات كل القائمين بعملية التقويم التربوى . ويتطلب ذلك أن تهتم المدرسة بالأنشطة المنهجية المخططة ، وبخاصة الاختبارات المستخدمة .

إن إهمال مثل هذه العمليات داخل المدرسة - بافتراض أنه لا يتم تشجيعها خارج المدرسة - قد يؤدى إلى شئ من السطحية فى التفكير والإدراك ، مما يعوق فهم هذه الموضوعات والأفكار التى تمثل النماذج الإستعارية للتفكير ، ولنأخذ قراءة الشعر والأدب كمثال على ذلك :

يجدر بنا التسليم بأن التعلم هو شئ متواضع إذا ما قورن بالتعليم . فمن أجل تعلم معنى **التبعية** يجب تعليم الفرد بوضعه فى موقف تابع . فنادرا ما يكون المتعلمون خيرين ، ولكن : من يتعلم الشاعر منه أكثر ، أهو ماركس أم دارون أم الطائر ؟ وما أهم الموضوعات التى يجب أن يتعلمها ؟ هل يكون : فهم العالم أو القدرة على تحويل المعادلة العادية إلى ذهب أو القدرة على خلق الانشطار الذرى ؟ لا بالطبع ، لأن الأمور السابقة تخرج غالبا عن اهتمام الشاعر.

ولكن ، قد يحاول الشاعر كإنسان له إحساسه المرهف ، وله اهتماماته المرتبطة بالشعور والوجدان ، أن يتعلم كيف يغنى ، حتى يعطى شيئاً ممتعا للحياة . إن ما يتعلمه الفرد من ألطف مخلوقات الله (الطيور) ، لهو أكثر أهمية من تدريسه الكثير من الأمور والموضوعات الجافة التى قد تجعله كئيبا مهموما ، فيعكس تعاسته على من حوله .

تأسيسا على ما تقدم ، يتمثل دور المدارس فى إعطاء الصغار الفرصة كى تنمو لديهم العمليات العقلية المفيدة فى التفاعل مع الذين أثروا العالم بشعرهم . وينبغى التنويه إلى أن نتائج الدراسة فى المدرسة ، لا تتحقق فقط عن طريق القيم التى تقوم بتعليمها للتلاميذ ، ولكن عن طريق قيمة ما تجهل تدريسه أو تغفل عنه . فالشئ الذى لا يستطيع التلاميذ أخذه فى اعتبارهم أو الذى يعجزون عن معرفة العمليات اللازمة لاستخدامه ، لسوف يؤدى إلى نتائج تنعكس آثارها على نوعية الحياة التى تؤدى إليها مثل هذه الأمور .

وجدير بالذكر ، أن المدارس الآن باتت لا تولى اهتماما يذكر بالعمليات العقلية ، كما أصبح **المحتوى** أو موضوع الدراسة (أو الوجه الآخر للعملة) خارج عن دائرة اهتمامها بدرجة كبيرة، وذلك ما يتم توضيحه من خلال الإجابة عن السؤال التالى :

لماذا تقوم غالبية المدارس الابتدائية والثانوية بتدريس نفس موضوعات الدراسة ؟

لنفترض أن مهارات القراءة الأساسية ، ومهارات الحساب ، والمهارات الأساسية للكتابة بمافيها الاستهجاء والقواعد وعلامات الترقيم ، هى التى تنال نصيب الأسد فى خطة المدرسة ، على أساس أنها تمثل برامج المدرسة الابتدائية . إذا افترضنا صحة الاعتبارات السابقة ، فلماذا لا تأخذ الخطة فى الاعتبار الوقت والفراغ والطاقة ، وتضاف هذه الأمور إلى أشكال متقدمة فى الرياضيات والتاريخ والعلوم والتربية البدنية ؟ ولماذا لا يتم تدريس القانون والاقتصاد والأنثروبولوجى وعلم النفس والآداب المرئية والموسيقى للتلاميذ بحيث تكون كأجزاء من برامج الدراسة فى المدارس ؟ ولماذا توفر بعض المدارس فرص العمل للتلاميذ فى بعض الصناعات وفى وسائل الاتصال ؟

وليس الغرض من طرح الأسئلة السابقة التوصية لإحلال بعض المواد الدراسية السابقة محل المواد الأخرى الموجودة فى برامج الدراسة ، ولكن المقصود توضيح أن بعض المواد التى تقوم المدارس بتدريسها لا يعود إلى تحليل دقيق للبدائل الأخرى التى يمكن تدريسها للتلاميذ ، ولكن يتم تدريسها كنمط تقليدى يتم تقديمه بالفعل فى مدارسنا . فنحن نقوم بتدريس ما ندرسه من مبدأ العادة أو العرف . وفى هذه العملية ، نهمل مجالات الدراسة التى يمكن أن تشكل نفعية للدراسة .

ولنأخذ دراسة الاقتصاد كمثال ، حيث يمكن تقديم مقرر فى بعض موضوعات الاقتصاد يمكن تدريسه فى الصفوف الأولية ، مع مراعاة أن نظرية الاقتصاد بعامة ليست شيئاً بسيطا يحتمل أن يتعلمه الفرد ببساطة خلال عملية الحراك أو التفاعل الاجتماعى . فالفرد لا يستطيع التعامل مع نظرية الاقتصاد كمعاملته مع الأشكال المتنوعة للسلوك الإنسانى . ومن ناحية أخرى، تمد العملية الاقتصادية الإنسان بالأطر المرجعية التى تمكنه من فهم كيفية عمل نظامنا الاجتماعى . ومن المفيد أن يعرف الفرد شيئا عن التركيب الاقتصادى ، وأن يفهم كيفية استخدام رأس المال من أجل زيادة الدخل ، وأن يقرأ تقريراً مختصراً عن السوق . ونادراً ما تجد هذه الموضوعات اهتماما بها داخل المدرسة مقارنة بأشكال الهندسة فى مادة الرياضيات . لذا ، ينبغى أن يشمل المنهج الصفرى دراسة مادة الاقتصاد .

ولنأخذ دراسة القانون كمثال آخر : ما الذى يحتاج الفرد أن يعرفه عن القانون ليعرف حقوقه ؟ وما الذى يحتاج أن يعرفه عن الطرق الأساسية التى يعمل فيها نظامه التضامنى أو عن الحقوق والواجبات التى يجب اتخاذها عند إجراء العقود ؟ وماذا يعنى القبض على أى مواطن ؟ وما الفرق بين المجرم وبين المشارك فى الحرب الأهلية ؟ وما هو الضرر ؟ وما هى الجريمة ؟ وبالرغم من أن هذه الأسئلة قد تبدو سهلة فى مظهرها العام ، فإنها صعبة جداً فى جوهرها ومدلولاتها . ويمكن أن يقوم الطالب بدراسة القانون ، لأن المشكلات التى يعالجها القانون شيقة فى تعلمها وثرية فى مضامينها وفيها الكثير مما يتعلق بحياتنا ، ولأنه من الضرورى أن يعرف المواطنون شيئاً عن نظامهم القضائى ليكونوا فى وضع يمكنهم - على الأقل - من فهم مدلول الالتزام من الناحية القانونية ومعرفة أساليب تحقيقه . وفى الوقت الحاضر ، فإن مثل هذه المعرفة تقريباً

متوفرة داخل مجال مهنة القضاء .

ولنأخذ مثالاً آخر لدراسة ما يسمى بأدب اللهجات المحلية . ففى مجتمعنا تستخدم مجموعة من الأشكال المرئية (فقرات الإعلان والدعاية) من أجل تشكيل القيم ، أو التأثير فى الإيحاءات بهدف دفع الناس لفعل أو عدم فعل أشياء بعينها . ويتم تصميم مراكز للإعلان وأنواع الصور التى تظهرها وسائل الإعلام فى التليفزيون وفى الأفلام (وهى ما يطلق عليها Vance Packard أو المخادعون الموجودون فى ثقافتنا) بمهارة ، من أجل خدمة اهتمامات السوق والتجارة والسياسيين والصناعيين والذين يمارسون مهنة البناء والنجارة والبحارة . . الخ ، فكيف تعمل هذه الصور ؟ وفى أى الطرق تفرض هذه الصور نفسها على شعورنا ؟ وهل يمكن أن نعيش بمعزل عن تلك الرسائل الإعلامية ؟ وهل هذه الرسائل هى السبيل الذى يمكن عن طريقه مساعده التلاميذ ليكونوا أكثراً وعياً بمثل هذه الأشكال ؟ وما وظائف هذه الأشكال ؟ وهل يمكن للتلاميذ أن يكونوا قادرين على تعلم قراءة الأدب المكتوب باللغة العامية أو تعلم كيفية استخدام مثل هذا الأدب بأنفسهم للإقناع والدفع ؟ وهل توجد قواعد لهذه الصور ؟ وهل يمكن ظهور علم يقوم على قواعد تحليل الموضوعات التى تعرضها تلك الصور ؟

ويمكن بالتأكيد أن تكون دراسة الصور المألوفة وأدب العامية جزءاً من برامج المدرسة . وتساعد دراسة هذه الآداب على الأقل فى تنمية مستوى من الوعى الناقد والذى يعتبر غائباً فى ثقافتنا . ونادراً ، ما نجد أحد المدارس تعطى اهتماماً جاداً بهذه الصور ، أو على الأقل تساعد الطلاب على قراءة رسائلها بموضوعية .

ولقد أصبح واضحاً أن ما تقوم المدارس بتدريسه لا يتحدد دائماً عن طريق مجموعة من القراءات التى لها بدائل ، وإنما تعتبر المواد الدراسية التى يتم تدريسها الآن جزءاً من التقاليد . وتخلق التقاليد بدورها توقعات . والتوقعات تخلق قدرة على التخمين . وهذه القدرة تدعم الثبات . والمواد الدراسية التى تدرس الآن تحميها اهتمامات المعلمين الذين يرون أنفسهم متخصصين فى مجالات معينة ، بسبب عدم وجود ضغوط ذات تأثير لمعلمى القانون أو الاتصالات أو الأنثروبولوجى ، لذا فإن المنهج لا يتضمن هذه المقررات . ويقول أحد الأشخاص الذين حاولوا إدخال منهج الأنثروبولوجى فى المدارس الثانوية أنه من المهم أن نُخلق أسفل ألوان زائفة . فمن أجل تدريس الأنثروبولوجى يجب أن يكون المنهج كالتاريخ ، فهو حقل أنشأ خصيصاً لخدمة اهتمامات مجموعة مهنية محدودة جداً .

أيضاً ، فلنأخذ مثالاً آخر ، وهو التجاهل التام للفنون فى المدارس بالتعليم قبل الجامعى. فإذا فرضنا أن المدرسة الابتدائية توفر برنامجا فى الفنون ، فنادراً ما يتم التخطيط لهذا البرنامج فى هذا المستوى وفقاً للأسلوب العلمى الصحيح . كما أن معلمى المدرسة الابتدائية ، لا يستطيعون تعليم هذا البرنامج بكفاءة ، لأن خلفيتهم عن الفنون تعد محدودة وبسيطة .

وعلى مستوى المدرسة الثانوية ، لا يتوفر فى أغلب الأحيان المتخصصين فى تدريس المواد الفنية وإذا تحقق ذلك فى حالات نادرة ، نجد أن نسبة قليلة من المدارس الثانوية العامة ، تهتم بتدريس المواد الفنية ، بينما تتجاهل غالبية المدارس الفنون مقارنة ببقية المواد الدراسية ،

فيجعل ذلك التلاميذ غير قادرين على التعامل مع هذه الأشكال المعقدة من الفنون .

وبالرغم من أن الفرد غالباً لا يحتاج إلى تعليم خاص من أجل تقييم الأعمال الفنية السامية ، فإن التعليم يكون ضرورياً عند تقييم بعض الأعمال الفنية فى مجال الموسيقى والأفلام والرسم والنحت والمعمار للفنانين المشهورين ذوى الصيت الذائع . ولا توفر المدارس البرامج التى تنمى القدرات السابقة التى تحتاج إلى من ينميها عند التلاميذ ، وبخاصة أنها لا تنمى بنفسها . ومما يظهر أهمية البعد الخاص بتوفير المدارس للبرامج التى تسهم فى نماء القدرات الفنية عند التلاميذ ، أن الملايين قد يتركون المدرسة كل سنة بدون معرفة ما قدمه الفنانون العظماء للعالم .

إن تحقق البعد السابق ليس بالشئ العسير ، لأنه إذا أراد بعض المعماريين فهم شئ عن مستوى الجمال الذى حققناه فى ثقافتنا عبر السنين ، فلن يكون ذلك بالشئ الذى يصعب تحقيقه.

فالقانون والأنثروبولوجى والاتصال تمثل المجالات العقلية التى تشكل المنهج الصفرى . ولسنا هنا بصدد عمل اختصار أو تضمين للمجالات الخاصة للموضوعات السابقة ، إذ لا يمكن أن يكون هناك مفهوم مناسب لمحتوى المنهج الملائم بدون اعتبار للمحتوى المفروض لهذا المنهج ، وللتلاميذ الذين سيقومون بدراسته . إن تحديد أبعاد هذه المجالات والموضوعات ليس له غرض أو هدف غير توضيح أن ما نقدمه لأطفالنا فى المدارس تتحكم فيه التقاليد والأعراف .

ولهذا ، فعندما نستفسر عن الوسائل التى من خلالها يتم التدريس فى المدارس ، فإننا ندرك أن المنهج الواضح الذى نقدمه للتلاميذ هو أحد وسائلنا الرئيسة لتحقيق الغرض السابق . ولكن هذا ليس كل شئ . فالمدارس تعلم أيضا عن طريق المنهج الخفى الذى يوفر مجموعة من التوقعات والقوانين التى تعرف التعليم كنظام ثقافى يتم من خلاله تدريس بعض الدروس المهمة بطريقة مستترة . **ويمكن أن نعرف المنهج الصفرى على أنه المجالات التى لم يعرف التلاميذ عنها شيئاً ، والتى لا يستطيعون استخدامها ، ويتمثل فى المفاهيم والمهارات التى لا تكون جزءاً من التركيب العقلى .**

وبالتأكيد ، فغياب التفكير فى تشكيل يتم تقديره للحياة سيكون له نتائج مهمة على أنواع الحياة التى قد يختارها التلاميذ .

(ز) المنهج العالمى *:

ينبغى أن يدرك كل إنسان أننا نعيش الآن كجيران فى عالم واحد . فبعد التقدم التكنولوجى الهائل الذى ألغى المسافات بين الدول وساعد على عملية الاتصال بين الأفراد ، أصبحت الأحداث التى يموج بها العالم فى وقتنا الحاضر متداخلة ومتشابكة ، ويؤثر ويتأثر كل منها بالآخر ، ولا يمكن عزل أى منها عن بقيتها .

بسبب ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن العالم بات مفتوحًا لكل الاتجاهات والتوجهات والاجتهادات والآراء ، بحيث أصبح كل إنسان أو جماعة أو مجتمع يستطيع أن يعبر عن ذاته بما يتوافق مع أهدافه وأغراضه وآماله وطموحاته .

* نظراً لحداثة وأهمية هذا الموضوع ، فإن الكاتب فى سبيله لنشر كتاب مستقل عن المنهج العالمى.

وعلى الرغم من أنه لا يوجد حجر أو قيود حاليا على الاتجاهات والتوجهات والاجتهادات والآراء ، فإنه لن يتبقى منها غير الأقوى أثراً وفاعلية ، والأكثر نفعاً وفائدة للإنسان ، مهما كانت هويتها أو جهة إصدارها .

من المنطلق السابق ، أصبح للتربية دورها المؤثر الذى يسهم فى تصحيح المفاهيم التى تقاوم أو تقف موقفًا عدائيًا من حقيقة أن العالم بات خريطة بلا حدود ، وذلك بحجة المحافظة على التراث أو الهوية القومية .

أيضاً ، ينبغى أن تمهد التربية الطريق لنشر الأفكار التى تركز على المصير المشترك الذى يربط بين آمال وطموحات كل الناس بالنسبة للقضايا الحيوية ، مثل : الحرب والسلام ، البيئة والموارد ، أخلاقيات عصر المعلومات ، الاستنساخ ، . . . إلخ .

ولما كانت المناهج هى أداة التربية ووسيلتها لتحقيق أهدافها ، يكون من المهم التفكير فى منهج جديد يكون له دور الريادة فى إبراز أهمية وضرورة التركيز على المصير المشترك الذى يربط بين كل الناس فى عصر العولمة .

عولمة المناهج التربوية :

إننا نعيش فى عصر العولمة الذى أصبح له مصطلحاته المألوفة المتداولة الخاصة به ، وذلك مثل :

* عولمة الإنتاج : ويعنى عدم هيمنة بلد واحد على إنتاج سلعة بعينها ، بل يجب أن يشترك فى إنتاجها عدة بلاد أخرى .
* عولمة الاستهلاك : ويعنى سيطرة بعض السلع والخدمات على جميع أنحاد العالم .
* عولمة الأسواق : ويعنى توزيع السلع على مستوى جميع البلاد ، بحيث لا يقتصر توزيعها على مستوى البلاد التى تنتجها فقط .
* عولمة الرموز والمعانى : ويعنى خلق نظام جديد لرموز ومعانى موحدة فى كل أنحاء العالم، وبذا تتحد جميع البلاد فى هوية رمزية واحدة .
* عولمة النظام الأخلاقى : ويعنى ميلاد نظام أخلاقى موحد يجمع بين المبادئ العامة فى كل الأديان : السماوية والوضعية ، وكذا فى التشريعات المدنية .

وكنتيجة طبيعية ومتوقعة لعصر العولمة الذى نعيش فيه ، امتزجت الثقافات (التى كانت تميز بين الشعوب) فى نسيج واحد ، أفرز ثقافة عالمية واحد .

حقيقة ، يحاول المحافظون والأصوليون والتراثيون فى بعض البلاد مقاومة حقيقة العولمة، وتفنيد الركائز التى تقوم على أساسها ، بحجة الحفاظ على الثقافات القومية من غزو الثقافات الوافدة ، ولكن غالبا ما تفشل محاولاتهم لأنهم كمن يقفون ضد التيار المتدفق .

أيضاً ، كإفراز لعصر العولمة ، ليس من الضرورى أن تتناحر أو تتصادم الحضارات ، وإنما يمكن أن تلتقى فى العديد من النقاط ، لأنها فى نهاية الأمر تصب فى وعاء واحد ، يكون بمثابة الزاد الحقيقى للإنسان فى كل زمان ومكان .

كذلك ، فى عصر العولمة ، يستطيع كل إنسان فى أى مكان أن يعبر عن رأيه بحرية ، وأن يطالب بحقوقه كاملة ، طالما أنه يؤدى واجباته ويلتزم بالتشريعات والقوانين المعمول بها . وبذا ، تتلاقى الأفكار والآراء فى بوتقة واحدة مهما كانت جهة إصدارها .

وعلى المستوى التربوى ، بعد أن بات النظام العالمى الجديد واقعاً ملموساً ، يزداد الإحساس بين الناس بعامة ، وبين المثقفين والمتعلمين بخاصة بالمشترك وبالذات فى آن واحد ، وذلك يؤكد أهمية الحاجة إلى تكوين الفكر العقلانى الناقد عند المتعلمين الذى يساعدهم على مقابلة الأمور العامة والخاصة على المستويين : المحلى والعالمى ، وبخاصة بعد أن أصبح من الصعب جداً أن ينسلخ الإنسان أو يذهب بعيداً عن مشكلات الآخرين فى وطنه أو فى البلاد الأخرى .

تأسيساً على ما تقدم ، تظهر أهمية عولمة المناهج التربوية بحيث يقوم تصميمها على أسس وصياغات ومحاور تتعدى حدود المحلية أو الإقليمية ، لأننا لا نغالى إذا قلنا أن اهتمامات ومشكلات الناس تتشابه بدرجة كبيرة فى كل مكان .

ولتأكيد ما ذهبنا إليه فيما سبق ، نقول عندما ظهر مرض الإيدز ، فإنه سبب إزعاجا لكل الناس فى جميع البلاد . وكما اهتمت الولايات المتحدة الثرية فى مواردها المادية والطبيعية بمحاولة اكتشاف علاج نافع لهذا المرض ، اهتمت أيضا مصر المحدودة الموارد بذات الموضوع .

وكمثال آخر ، فإن قضية السلام الداخلى تنال اهتمام جميع الدول بلا استثناء ، وذلك بعد أن انتشر التطرف والإرهاب فى جميع أرجاء العالم .

وكمثال ثالث ، تحوز قضية رفاهية الإنسان وسعادته اهتمام الحكومات فى جميع دول العالم بلا استثناء ، وإن كانت أسباب وأساليب تحقيق هذا الهدف تختلف من بلد لآخر وفقا للمقومات المادية والطبيعية المتوفرة لكل دولة .

المقصود بالمنهج العالمى :

قلنا فيما تقدم إنه فى ظل النظام العالمى الجديد ، أو العولمة ، لن تتبقى سوى الأفكار القوية ذات التأثير الإيجابى المباشر فى حياة الإنسان ، مهما كانت مصادر هذه الأفكار أو منابعها .

وعليه ، يمكن تعريف المنهج العالمى على النحو التالى :

هو المنهج الذى يعمل على إكساب المتعلم مقومات الفكر الإنسانى العالمى ، الذى تقوم أركانه على مفاهيم : الحرية والديمقراطية والسلام والاقتصاد التنافسى والتفكير الخلاق وأخلاقيات العلم . . الخ ، وبذا تتعدى تأثيراته حدود ونطاق المحلية أو الإقليمية للثقافة والعلوم والتقنيات . . الخ ، السائدة فى بلد من البلاد . لذا ، تنظم موضوعاته حول القضايا والمشكلات: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصحية والمهنية والترفيهية ... الخ ، التى تمثل القاسم المشترك الأعظم لاهتمامات وحاجات وطموحات وآمال وميول المتعلمين فى كل مكان.

فى ظل التعريف السابق ، قد يقول قائل : " من الصعب جداً تحديد القضايا والمشكلات

التى يهتم بها الإنسان فى بلد ما ، فما بالنا بتحديد حاجات وطموحات وآمال وميول كل الناس فى جميع البلاد ".

فى الحقيقة ، إن المقولة السابقة صحيحة بدرجة ما ، وهى تمثل التحدى الحقيقى للمنهج العالمى على أساس أنه فى بعض البلاد ، مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، يكون لكل ولاية ، وأحيانا لكل مدرسة ، مناهجها الخاصة بها ، فكيف يمكن تجميع هذه المناهج فى منهج قومى واحد ؟ ثم ، كيف يمكن تجميع المناهج القومية المعمول بها فى كل بلد من البلاد فى منهج عالمى واحد ؟

وبالرغم من التحدى آنف الذكر ، فإنه يمكن مقابلته على أساس أن الإنسان هو الإنسان فى كل زمان ومكان ، له أهتماماته وحاجاته وطموحاته وآماله وتطلعاته وميوله ، التى يسعى إلى تحقيقها وفقا لإمكاناته الذهنية والمادية والاجتماعية المتوفرة له ، ووفقا لطبيعة الظروف المحيطة به . فإذا كانت إمكاناته الذهنية والمادية والاجتماعية لا تحقق ما يصبو إليه ، فإنه يصاب بالإحباط والفشل ، وقد يصل الأمر إلى حد الاكتئاب . أما ، إذا كانت الظروف المحيطة به تقف عائقا أمامه ، فإنه يحاول الهروب من هذه الظروف ليحقق النجاح فى وظيفة أخرى ، أو فى مكان آخر ، أو فى بلد آخر .

وبعامة ، بالنسبة للقضايا والمشكلات التى تهم الإنسان فى كل مكان ، ليس من الصعب جدا تحديد الخطوط العريضة ، دون الدخول فى تفصيلات تحقيقها .

فعلى سبيل المثال ، فإن قضية " ثقب الأوزون " الذى كان السبب المباشر فيما نلاحظه الآن من خلل وتقلبات غير مألوفة فى الأحوال الجوية ، تمثل قضية مهمة وحيوية بالنسبة للإنسان فى كل مكان ، وذلك لأن الخلل والتقلبات الجوية غير المألوفة أدت إلى ارتفاع درجات الحرارة ، وإلى انهيار جبال الجليد ، وإلى الفيضانات الهائلة للأنهار والبحار والمحيطات ، وإلى العواصف والأعاصير ، . . . الخ ، التى أدت بدورها إلى ارتفاع نسبة الوفيات والمصابين فى كثير من البلاد ، وإلى الخسائر المادية الهائلة ، وإلى تعطيل خطط التنمية فى البلاد التى تواجه هذه الكوارث الطبيعية ، ... الخ

إذاً ، مثل القضية السابقة ، وغيرها من القضايا ، تهم الإنسان بدرجة كبيرة فى كل بلد من البلاد . وبالتالى فإن دراستها وتحليلها وتوقع نتائجها ، ينبغى أن يكون الشغل الشاغل لكل الناس فى جميع البلاد بلا استثناء ، وإن كانت الأساليب المتبعة فى الدراسة والتحليل قد تختلف من بلد لآخر وفقا لإمكاناته البشرية المؤهلة ، وقدراته المادية ، ومدى توفر الأجهزة الحديثة والتقنيات المتقدمة .

وقياسا على المثال السابق ، يمكن إعطاء أمثلة أخرى للقضايا والمشكلات التى تهم الإنسان فى كل مكان ، وذلك دون الدخول فى تفصيلاتها . من هذه القضايا والمشكلات ، نذكر على سبيل المثال الآتى :

* احتياجات الإنسان من المأكل والملبس المسكن .
* طموحات الإنسان بالنسبة للمستقبل الوظيفى أو السياسى له .

* حاجة الإنسان للتعبير عن ذاته بحرية .

* رغبة الإنسان فى تكوين أسرة سعيدة له .

* ميل الإنسان إلى الجنس الآخر .

* اهتمام الإنسان بتحقيق وضع اقتصادى واجتماعى مميز له .

فى ضوء الحديث السابق ، يكون **الهدف** من المنهج العالمى ، هو إعداد المتعلم ذى العقلية العالمية ، الذى يستطيع بسهولة وبكفاءة أن يحقق الأمور الحيوية التالية :

(١) التعامل الذكى مع ظروف الحياة المحيطة به فى أى مكان يقيم فيه ، بما يتوافق مع متطلباته المعيشية والنمائية والصحية ... الخ .

(٢) مواجهة المستقبل بما يتوافق مع مستوى آماله وطموحاته وذكائه وتفكيره وتطلعاته واهتماماته . الخ .

(٣) التفاعل مع الآخرين فى أى مكان يلتقى بهم ، بما يحقق التوافق والتكامل والمواءمة معهم ، والسلام الداخلى مع ذاته .

(٤) اكتساب القيم الإنسانية المثلى والنبيلة التى تساعده على فهم الدور الرائع الذى قام به الإنسان فى كل مكان .

لذا ، ينبغى أن **تتمحور** موضوعاته حول النقاط الجوهرية التالية :

(١) المعارف التى تساعد على مواصلة الدراسة مدى الحياة .

(٢) جوانب الثقافة الإنسانية التى تبرز الجهود المتواصلة التى تمت من أجل سعادة ورفاهية وأمان الإنسان فى كل زمان ومكان .

(٣) الخبرات العلمية والحياتية التى تساعد على حل المشكلات المعيشية الحالية والمستقبلية المتوقعة .

(٤) الأنشطة الترويحية التى تكسب الإنسان الصفاء الذهنى والسلام الداخلى .

(٥) الممارسات التنافسية التى تؤكد أهمية احترام الآخر فى المكسب أو الهزيمة على السواء.

(٦) التفاعل العقلانى الذى يقوم على أساس ضرورة التعاون بين الأفراد والجماعات والدول، وعلى أساس العلاقات الموضوعية التى تحقق الفائدة للجميع .

(٧) السلوك التعاونى الذى يبرز أن مصلحة الجماعة أهم وأجدى من مصلحة الفرد ، وأن مصلحة دول العالم أهم وأجدى من مصلحة دولة بعينها .

(٨) الوعى البيئى وضرورة المحافظة على الطبيعة من حول الإنسان والحيوان والنبات فى كل مكان .

(٩) السلام الاجتماعى على مستوى الدولة الواحدة ، والسلام الإقليمى على مستوى دول العالم .

(١٠) ضرورة احترام المواثيق والمعاهدات الدولية التى تؤكد أهمية حرية وحق الإنسان فى التعبير عن ذاته ، وعلى أهمية توفير حياة كريمة له .

(١١) خطورة :

(أ) الاعتقاد بأن التكنولوجيا هى البديل الطبيعى أو الحتمى للإنسان .

(ب) التفاوت الرهيب فى توزيع الثروات بين الأفراد فى المجتمع الواحد ، وبين الدول بعضها البعض على مستوى العالم (قضية الشمال والجنوب ، أو قضية الدول الغنية والدول النامية) .

(ج) انتشار البطالة بين الشباب ، ونزوعهم للعنف والإرهاب .

(د) تعاطى المخدرات الطبيعية والمصنعة .

(هـ) انتشار الحركات والدعوات العنصرية ، كذا الاتجاهات المضادة للديمقراطية .

(و) إيواء الإرهابيين ، وتمويلهم بالمال والسلاح .



القسم السادس

محتوى المنهج التربوى المعاصر

(١٨) محتوي المواد الدراسية ووظائفها .

(١٩) مفهوم جديد لأساسيات المنهج التربوى المعاصر .

(٢٠) اتساع محتوي المنهج ونتائج التعلم .

(٢١) مشكلة تحديد محتوى المنهج التربوى المعاصر .

(٢٢) صناعة المنهج التربوى المعاصر

تمهيد :

بادئ ذى بدء ، ينبغى أن نعترف بأن قضية التعليم وتحديثه قد نالت على مستوى جميع بلاد العالم - سواء أكانت متقدمة أم نامية - أخيراً قدرا كبيرا من الرعاية والاهتمام ، بعد أن كانت هذه القضية تعانى الكثير من الإهمال وعدم الاهتمام اللازم والواجب ، وذلك بسبب الفجوة بين الفكر والفعل .

وبعامة ، فإن التصدى للقضية السابقة لن يتم " إلا بفكر خلاق غير نمطى ، يشتمل على فهم واضح لديناميات الفعل وإمكاناته فى مجتمعنا بالذات " (١)

وإذا كنا نتحدث عن تطوير التعليم ، فإننا نشير بذلك إلى تطوير المناهج ، وإذا كنا نشير إلى تطوير المناهج ، فلا بد أن تكون نقطة البداية هى تحديد محتوى المنهج .

وفى هذا الصدد ، فإننا نتفق مع وجهة النظر التى تقوم على أساس أن "القوى البشرية فى أى مجتمع هى ثروته الحقيقية والعامل الرئيسى فى تقدمه وتطوره ، والفرد المنتج هو الثروة الحقيقية للمجتمع . لهذا تحرص الدول وتهتم بالعنصر البشرى فتضع خططًا للتعليم وخططا للتدريب ، تهدف فى النهاية إلى تأهيل الفرد للقيام بعمل منتج ، وهى بهذا تستثمر قدرات القوى البشرية أفضل استثمار ممكن ، وتنتقى منها أفضلها ؛ لتؤهلها مستقبلا لتكون قيادات ذات كفاءة عالية " (٢) .

إن وجهة النظر السابقة تلفت النظر إلى أن الفرد المنتج له أهمية خاصة بالنسبة لمجتمعه ، لذا فإن تأهيله وإعداده ليكون من ضمن الكوادر ذات الكفاءة الخاصة ، ينبغى أن يتم من خلال خطط للتعليم وللتدريب .

وبالطبع .. فإن ذلك التأهيل والإعداد لن يتم من غير مناهج مناسبة . ولكن ، فى عصرنا ، المزدحم بشتى ألوان المعرفة والذى تتلاحق فيه الاكتشافات العلمية بشكل مذهل يصعب ملاحقته ، ما الذى يجب تضمينه فى المناهج التى يتم تقديمها على جميع المستويات ؟

ويمكن طرح السؤال السابق بشكل أقل حدة ، ليكون على الصورة التالية :

ما الأبعاد التى يجب مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج ؟

لقد قدم (محمد المفتى) إجابة غير مباشرة عن السؤال السابق ، عندما قال : "ولعله من المنطقى قبل أن نشرع فى التحدث عن إعادة تربية العقلية القومية أو تنمية عقلية قومية أن نحدد سمات هذه العقلية ، حتى توجه كافة مؤسسات الدولة إمكاناتها ومواردها وأساليبها نحو تنمية هذه العقلية ، ولما كان فهم الحاضر ، والتطلع للمستقبل يستلزم بالدرجة الأولى الوعى بالماضى فسوف يتخذ تراثنا الثقافى ومتغيرات العصر الحالى ، والتنبؤ بالمستقبل كأدلة لوضع رؤية لسمات العقلية القومية "(٣)

أيضا ، قدم (وديع أمين) إجابة غير مباشرة عن السؤال السابق عندما قال : " إن التطورات الحديثة فى أساليب الإنتاج أصبحت تفرض اليوم على جميع البلدان إعادة تخطيط التعليم وتصميم التعليم وتخطيط المناهج وأنواع التعليم وربط الخطط الاقتصادية والاجتماعية

بالخطط التربوية " (٤)

أما (فينكس) فلم يقدم إجابة عن السؤال السابق ، وإنما قدم تبريرا لأهمية أخذ بعض الأبعاد فى الاعتبار عند تحديد محتوى المنهج ، وذلك عندما ذكر : " ومشكلة المنهج هى أن تقتصد هذه الإمكانية النادرة للتعليم عند الإنسان ، وذلك باختيار المحتوى المناسب الحكيم الذى يجب أن يتعلمه الفرد ، فالذكاء الإنسانى من الندرة وعلو القيمة بحيث لا نستطيع أن نبدده فى برنامج للتعليم يعتمد على المصادفة "(٥)

وفى هذا الصدد يقول (لويس عوض) الآتى :

"وليس الأمر مقصورا على امتداد مرحلة التعليم العام إلى سن الرشد (١٨ سنة) فلا يقل أهمية عن ذلك نوع الغذاء العقلى والنفسى الذى ننشئ عليه أبنائنا . ليس مهمًا فقط : كم سنة نعلمهم ؟ ولكن لا يقل أهمية عن ذلك : ماذا نعلمهم ؟ فلربما نعلم أبناءنا سنوات مديدة ، ومع ذلك لا يبلغون بعلمهم أبدا سن الرشد ، لأننا نحشو أدمغتهم السنة بعد السنة بالخزعبلات والأوهام الفكرية والتاريخية بل والعلمية والفنية أيضا ، ولأننا نشوه نفوسهم بكل مظلم أو مزيف أو جامد من القيم المعادية للحضارة والتقدم ، الهادمة للحرية وحقوق الإنسان ، الناسفة لكل شعور بالأخوة فى الوطن وفى الإنسانية " (٦)

وإذا كان (لويس عوض) قد طرح التساؤل : ماذا نعلمهم ؟ فإننا نطرح هنا تساؤلا لايقل أهمية عن السؤال السابق : ما مدى تحقيق الأبعاد التى ينبغى مراعاتها عند تحديد برنامج الدراسة فى المناهج الحالية التى نقدمها للمتعلمين ؟

إن إجابة هذا السؤال تمثل الهدف الأساسى لما نسعى لتحقيقه بالمناقشة والشرح على بعض صفحات هذا القسم :

حقيقة ، لقد أشارت بعض البحوث والدراسات إشارات سريعة لمحتوى المنهج ، إلا أنها لاترقى إلى مستوى الإجابة الشافية الكافية عن السؤال السابق ، لأن تلك البحوث والدراسات لم يكن هدفها الرئيسى محتوى المنهج .

فعلى سبيل المثال ، أشار (عبد الله محمد إبراهيم) عند حديثه عن الفجوة بين مضمون العلم وتدريسه إلى أن "المضمون العلمى والطريقة التى يقدم بها هما وجهى العملة للمنهج الواحد - فإن معظم البحوث التى تمت فى ذلك المجال تهتم - فى نظرى - بوجه واحد هو الطريقة ومشكلاتها . وقد تتناول المضمون فى عجالة أو على استحياء ..... فبالعلم يحيا الإنسان فى هذا العصر منذ ولادته إلى مماته ، وذلك يلقى على القائمين بالبحوث فى التربية العلمية بمسئولية أخرى هى تحديد مدى احتياجات الأعمار من التلاميذ لجرعات مناسبة من العلم " (٧)

أيضا أشار (شولمان) إلى أنه "يجرى إعداد المواد والبنى الخاصة بعملية التعليم والتعلم من أجل تحقيق أهداف التعليم المدرسى المنظم " (٨) ، وتشمل هذه المواد والبنى ضمن المناهج ومجالاتها وترتيباتها .

كذلك ، جاء فى تقرير (أمة معرضة للخطر) أن "المدارس تؤكد على مبادئ كالقراءة والكتابة ومهارات العد على حساب مهارات أخرى أساسية كالفهم ، والتحليل ، وحل

المشكلات، والتوصل إلى استنتاجات " (٩)

إذن ، فمشكلة تحديد محتوى المنهج ما زالت قائمة ، وينبغى التصدى لها لإيجاد الحلول المناسبة ، على أن يتم ذلك فى أسرع وقت ممكن .

والسؤال : لماذا الإصرار على سرعة حل هذه المشكلة ؟

إن أية مشكلة ينبغى التعجيل فى حلها حتى لا تتفاقم وتصل إلى طريق مسدود ، فما بالنا إذا كانت المشكلة تخص المناهج التربوية فى ، عصر يشهد ولادة فيض غزير من المعلومات يوميا . لذا ، فإن أى تقاعس فى حل المشكلة يعنى أنه ينبغى علينا أن نبدأ من جديد .

وفى هذا الصدد ، يقول (أحمد شوقى) : " ووصل تسارع المعرفة فى بعض مجالات العلم إلى درجة من الشدة تفوق قدرة أكثر المتخصصين على المتابعة المتأنية ، وصاحب ذلك تضاؤل متزايد للفاصل الزمنى بين الكشوف العلمية وتطبيقاتها التقنية ... ويمثل ذلك عبئاً ثقيلاً على العملية التعليمية ، حيث يتطلب التجديد المستمر للمناهج وطرق التدريس والإمكانيات العملية من ناحية ، وكذلك للبرامج التربوية التى تستهدف تخريج أجيال ، قادرة على التكيف والعطاء فى هذا العالم المتغير من ناحية أخرى" (١٠)

أما (أحمد فتحى سرور) ، فينظر إلى القضية من منظور سياسى ، لذا فعندما وجه إليه السؤال : "ولكن قضية تطوير التعليم قديمة وهناك مئات الدراسات والتقارير العلمية ، فهل نبدأ من جديد ؟ ، أجاب : .... ولكنى أقول إن التعليم قضية قومية ، ولا ننكر أهمية تقارير الخبراء التى تعد على المستوى التنفيذى ، ولكنى أرى ضرورة أن يشارك أبناء مصر جميعا فى عملية التطوير" (١١)

(١٨)

محتوى المواد الدراسية ووظائفها

لكل موضوع أو مادة دراسية خاصيتان أساسيتان ، الأولى منهما تتمثل فى حصيلة المعلومات التى يتضمنها هذا الموضوع أو هذه المادة ، أما الثانية فهى تتمثل فى طرائق البحث أو الاستراتيجية التى يجب اتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة فى هذا الموضوع أو تلك المادة.

لذا يجب أن تؤدى دراسة أى مادة إلى :

- اكتساب المهارات والاتجاهات والعادات اللازمة لمعرفة جوانب المعرفة الجديدة فى هذا المجال .
- اكتساب ذخيرة ممكنة ومفيدة من البيانات فى حدود وقت المادة الدراسية المسموح به .

وتوجه حاليا للتربية انتقادات كثيرة ؛ بسبب عجزها وقصورها عن تحقيق الهدفين السابقين معا .

وبعامة ، هناك وجهات نظر عديدة فيما يتصل بالوظيفة السليمة للمادة الدراسية فى المنهج المدرسى ، وهذه تتلخص فى الآتى :

* هناك من يرى أن المحتوى له أهمية خاصة فى حد ذاته ، وبذا يكون لكل جزء من جزئيات المادة الدراسية قيمة فى ذاته ، لذا فإن أهمال أى من التفصيلات يخلق ثغرة فى خلفيات التلاميذ المعرفية .

* وهناك من يرى أهمية تأكيد النسق الفكرى للمادة الدراسية . وهؤلاء ينقسمون إلى قسمين ، أولهما يرى أصحابه أن المواد الدراسية لها القدرة على تدريب العقل ، بينما ثانيهما فيتبنى أصحابه المفهوم الحديث لتدريب العقل ، ويرون أن هذا التدريب تحليلى ، لذا يجب التركيز على التفكير العلمى والتفكير الناقد والقدرة على حل المشاكل والقدرة على الفهم والقدرة على متابعة البحث العلمى ، وبذلك تكون هناك علاقة متبادلة بين المحتوى وهذه العمليات .

ويدعو أصحاب التوجه الثانى إلى رفض ما يسمى بالمواد الدراسية التطبيقية ويؤيدون فكرة تركيز المنهج المدرسى على الموضوعات الصعبة والمقررات الدراسية الأكاديمية .

ومن ناحية ثانية ، يرى بعض رجال التربية أن مصدر التأثير التربوى لا يكمن فى محتوى المواد الدراسية بل يكمن فى النشاط العقلى الذى يقوم به المتعلم أو الذى يحاول المعلم إثارته فى نفس المتعلم . (١٢)

وعلى صعيد آخر ، يرتبط محتوى المنهج ارتباطا وثيقا بالفلسفة السائدة فى المجتمع ، فإذا كانت فلسفة مجتمع من المجتمعات ، تقوم على أساس ديمقراطى ، فيمكن للمتعلم بسهولة أن يلمس المفاهيم التى تدعو لحرية الفكر ، وحرية الرأى ، وحرية المناقشات والمداولات .

أيضا ، يمكن للمتعلم أن يمارس المعانى التى تتضمنها المفاهيم السابقة بطرق عملية وإجرائية داخل المدرسة وخارجها .

وفى الحالة السابقة ، يرتبط المحتوى بوشائج قوية متينة الأساس ، بكل المرتكزات التى على أساسها يتم احترام آدمية الإنسان ككائن حى له حقوقه وعليه واجباته .

وعلى العكس مما تقدم ، إذا اعتمد أو اعتنق نظام الحكم فى بلد من البلدان الفلسفة الشمولية ، فإن محتوى المنهج - فى هذه الحالة - يؤكد على أهمية تمركز السلطة فى أيدى المسئولين عن الحكم . وبذا ، يكون النظام المركزى هو نظام الحكم السائد فى هذا البلد . وبالطبع، يتبع ذلك شمولية اتخاذ القرار ، وعدم احترام الحرية الشخصية للإنسان ، واعتباره كترس فى الآلة .

وللأمانة ، قد يتضمن المحتوى بعض الموضوعات التى تدور حول الديمقراطية ، والحرية ، والاقتصاد غير الموجه ، ... الخ ، ولكن هذه الموضوعات لن تمارس فعليا وعمليا ، ولن ترى الضوء فى ظل نظام الحكم الشمولى .

وإذا عدنا مرة أخرى إلى كل من الموقفين المتضاربين السابقين ، المتمثلين فى إعلاء شأن المواد الدراسية فى حد ذاته من ناحية ، وفى إعلاء شأن العمليات فى حد ذاتها من ناحية ثانية ، نقول إنه فى المجتمعات الديمقراطية ، يوجه جل الاهتمام للعمليات الفكرية على أساس أنها تسهم فى خلق المواطن الواعى والقادر على اتخاذ القرارات العقلانية الحكيمة . أما فى المجتمعات الشمولية ، فيتم الاهتمام بالمواد الدراسية لذاتها ، لأن ذلك يخلق الإنسان النمطى الذى يوافق غالبا على القرارات السيادية الفوقية .

وعلى الرغم من التضاد السافر بين المعنيين السابقين ، يمكننا بشئ من الموضوعية استخدام الموقفين السابقين كمحكين لتطوير المنهج ؛ إذ أنهما يمثلان أساس انتقاء محتوى المنهج ، وتنظيمه ، وتحديد أساساته .

وعلى الرغم من عدم قبول فكرة محتوى المادة الدراسية لذاتها فقط ، فإنه لا يمكن رفضها تماما ، لأن هذا المحتوى على أى مستوى من المستوات يكون مهما بالنسبة لإكساب المتعلم عديداً من المفاهيم والحقائق العلمية ، ويكون ذا نفع فى إعداده كإنسان يستطيع أن يقابل متطلبات الحياة ومتغيراتها .

والجدير بالذكر أنه يمكن النظر إلى المواد الدراسية باعتبارها مكونة من معرفة ومعارف ، ويمكن ترتيبها فى مستويات أربعة ، هى : [(١٢)]

أ - الحقائق النوعية :

وهذه تتمثل فى الحقائق المعينة والأفكار الوصفية فى أدنى مستويات التجريد ، كما تتمثل فى العمليات والمهارات النوعية المحددة . ويمكن أن نطلق على الحقائق النوعية لفظة البديهيات .

ومن المهم إتقان التلاميذ لبعض هذه الحقائق ذاتها ، إذ أنه على الرغم من أن تحديد وجود

هذه الحقائق فى أي مجال من المجالات ليس بالأمر الواضح ، وعلى الرغم من أن إتقان مثل هذه الحقائق لا يؤدى إلى أفكار جديدة ولا يدفع العقل إلى الأمام ، فإن أهميتها تظهر فى أن التعميمات تشتق منها كما أنها تحقق الاستبصار ، إذ دون الحقائق التى يتضمنها المنهج ليتعلمها التلاميذ ، لا يمكنهم اكتساب التفكير الدقيق .

أيضا ، على الرغم من أن هذه الحقائق لا تكون أساسات العلم ، فإنه لا يمكن الاستغناء عنها بشرط عدم تركيز عملية التعليم والتقويم عليها .

ب - الأفكار الأساسية :

تؤلف هذه الأفكار ما نسميه ببنية المادة الدراسية ، إذ أن هذه الأفكار تصف حقائق عامة، وعندما يسيطر عليها المتعلم ، فإنه يستطيع بسهولة تفسير ظواهر كثيرة معينة .

إن الفكرة التى تقوم على أساس أن لكل مادة دراسية بنيتها الخاصة بها والتى تميزها عن غيرها من المواد ، يستوجب تحقيقها أن يكون الهدف الأساسى من التدريس هو فهم بنيات تلك المواد المختلفة .

والحقيقة أن الفكرة السابقة مطروقة وشائعة ، إذ أن معظم الحقائق تستخدم كوسائل لتحقيق غايات بعينها ، تتمثل فى فهم المدركات والمبادئ ، وغرس الاتجاهات العلمية ، وتزويد المتعلمين بمهارات تستخدم فى المنهج العلمى .

وتساعد الأفكار الأساسية المتعلم على السيطرة على مدى عريض من المادة الدراسية ، وعلى تنظيم العلاقات بين الحقائق ، وبذا توفر السياق الذى يتحقق فيه الاستبصار والفهم .

ويمكن تسمية الأفكار الأساسية بالأساسات ؛ إذ أنها تمثل نقط الارتكاز الضرورية التى يجب فهمها والسيطرة عليها ، حتى يمكن فهم المادة العلمية أو المجال الذى يتضمن هذه الأفكار، لذا يجب اختيار تلك الأفكار بدقة وعناية .

جـ - المفاهيم :

المفاهيم عبارة عن أنساق معقدة من أفكار بالغة التجريد ، وهى تتكون من خلال خبرات متتابعة فى سياقات مختلفة ، ولا يمكن فصلها إلى وحدات محددة ، لذا يجب أن تتداخل وتتكامل فى نسيج المنهج ، وأن تفحص مرة تلو المرة عند تنظيم بنية المنهج الرئيس .

د - الأنساق الفكرية : الحقائق - النظريات

إذا دار المنهج المنظم حول أنساق فكرية رئيسة منتقاة ، فإنه يقدم لنا إمكانية جديدة لإتقان طرق التفكير والاستقصاء الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة ، وذلك دون استغراق وقت يذكر لإتقان كل مادة بذاتها .

ويمكن أن يؤدى ذلك إلى دراسة عميقة لعدد قليل من الأفكار الرئيسة ، التى توفر الخبرة الضرورية ذات الأهمية الخاصة لنماء الفهم والاستبصار للطريقة والنهج ، الذى تتخذه أية مادة دراسية فى طرح الأسئلة وفى الإجابة عنها .

وبعامة .. فإن الدراسة المتعلقة بالأنساق الفكرية الرئيسة العامة من ناحية ، مع التأكيد

الواضح على العمليات الذهنية من ناحية أخرى ، هى بمثابة الحد الأدنى من التعليم العام ، سواء أكان ذلك فى المدرسة الابتدائية أم الإعدادية أم الثانوية .

وأيضا ، فإن الاهتمام بالأنساق الفكرية بأى درجة من الدرجات سيكون من عوامل تزويد المتعلم بالمهارات التى تساعد على فهم العالم بطريقة فضلى ، كما أنها ستنمى استعداداته الذهنية بدرجة أكبر وسوف تزيد من مهاراته فى استخدام الأفكار التى تحت سيطرته أو التى يعرفها كطريقة لاشتقاق أفكار أخرى جديدة .

ومما لا شك فيه أن تعلم طريقة منظمة للتفكير يستوجب طرقا جديدة للتعليم والتعلم أكثر نشاطا وفاعلية من الطرق المعمول بها الآن فى مدارسنا ، وبذا تساعد هذه الطرق الجديدة على مواصلة النمو النشيط للمفاهيم والتفكير الخلاق وطرق الاكتشاف .

وهذه الأنماط من التعلم لا تنتج بالضرورة من مجرد عرض المحتوى ، فقد يستطيع المتعلم أن يتعلم بعض الحقائق الوصفية بحفظ ما يلقى على مسامعه أو ما يقرأه فى كتاب ، ولكنه لن يستطيع بالتأكيد أن يتعلم الأساليب ، التى عن طريقها يمكنه الوصول للأفكار الرئيسة أو تطبيقها على مشكلات ومواقف جديدة . فالطرق الإلقائية التى تعتمد على الحفظ لا تسهم فى إكساب المتعلم الأنساق الفكرية ، التى تكسبه بدورها التفكير الخلاق وطرق الاكتشاف . وحتى يمكن للمتعلم التمكن والسيطرة على الأنساق الفكرية ، ينبغى أن يتحقق ذلك بالأساليب الفنية الجديدة ، التى عن طريقها يستطيع المتعلم ممارسة نشاطات بعينها ، وذلك بجانب الحفظ والتذكر والاستظهار للمواد الدراسية التى يقوم المعلم بعرضها .

إسهامات المواد الدراسية :

تتميز أى مادة دراسة عن بقية المواد الدراسية بمنطقها الخاص بها ، وبطريقة نظرتها إلى الوقائع والظواهر والأمور التى تعالجها ، وأيضا بطريقة تنظيمها للمحتوى الذى تتضمنه .

وتقدم كل مادة دراسية زاوية مختلفة من زوايا النظر إلى العلم ، كما تؤثر بلا شك تأثيرا مختلفا على عقل المتعلم ، وتقدم له نمطا من التدريب العقلى ، لذا يجب توفير منهج متوازن ، وتوفير تعلم متوازن أيضا .

وحيث إن المواد الدراسية يتباين بالفعل تأثيرها على عقل المتعلم ، لذا عند وضع منهج يقوم على أساس سليم ، ينبغى تعرف هذه الاختلافات ، وكذا تعرف فروق تأثيراتها بالنسبة لسلوك المتعلمين ، وبذا يمكن بناء منهج متوازن فى تنظيمه من حيث المحتوى والطريقة .

وتوجد عوائق عديدة تحول دون القيام بالتحليل الذى يمكن على أساسه تحديد أثر المواد الدراسية على عقول المتعلمين ، فكثير من المعلمين يفترضون أن أية مادة دراسية لها منطقها من حيث البناء ، وأن دراسة الحقائق النوعية فى المادة الدراسية تكشف بالفعل عن هذا المنطق وتعلمه للمتعلمين ، كما أن تعليم المادة الدراسية يسهم فى تنمية التفكير المنطقى وتيسير التدريب الذهنى للمتعلمين .

وجدير بالذكر ، أنه يمكن قبول الرأى السابق بتحفظ ، ولكن ينبغى رفض المغالاة الشديدة بالنسبة لتأثير بعض المواد الدراسية دون غيرها فى تدريب عقول المتعلمين ، إذ يفترض بعض

المعلمين أن لبعض المواد الدراسية تأثيراً يفوق تأثير بقية المواد الدراسية الأخرى فى إكساب واكتساب المتعلمين أساليب التفكير الموضوعى والعقلانى .

إن الجدل والمناقشة السابقين قد يجعل كثيراً من الناس يعتقدون أن التدريب على قواعد المنطق منفصلا عن محتوى المادة الدراسية ، هو أضمن طريق لنضج التفكير الناقد لدى المتعلم .

إن ما سبق قد يكون صحيحًا بدرجة ما ، ولكنه ليس صحيحا على طول الخط ، إذ لم توضح الدراسات والبحوث بعد ، مثل ذلك الأثر الفعال للتدريب على قواعد المنطق .

(١٩)

مفهوم جديد لأساسيات المنهج

إن الانفجار المعرفى ، وكذا التقدم التكنولوجى ، قد أظهرا بصورة واضحة سافرة أن محتويات المنهج دائما تكون فى حالة تخلف ، قياساً بالجوانب المعرفية والتكنولوجية الجديدة التى تظهر كل يوم ، وذلك يزيد من أهمية المسارعة للتخلص من عناصر المنهج البالية والعتيقة، التى لم تعد تساير التقدم فى شتى ميادين الحياة ، وبخاصة المادية منها .

ويرتبط ما سبق بالحقائق النوعية وببنية المفاهيم بدرجة ما ، وربما بأنماط التفكير . وهذه كلها ليس لها سمة الثبات ؛ إذ تتعرض غالبا للتغيير . لذا ، فإن التراث الذى يحتاج إليه المتعلم مستقبلا لا يتمثل فى مجرد معرفة الحقائق فى مجالات المواد الدراسية المختلفة ، بقدر ما يتمثل فى إعداد المتعلم ليستطيع التفكير فيما يتوافر لديه من معارف ، وليستطيع تحليل المشكلات ، التى تسهم هذه المعارف فى حلها .

إن التمييز بين وظائف محتوى أى منهج وخبرات التعلم ؛ أى التمييز بين محتوى المنهج وطرائق التدريس ، لا يظهر بوضوح ؛ فالتدريس أصبح الآن يعتمد بدرجة كبيرة على الحفظ والتذكر والتسميع . وفى المقابل ، عندما يستخدم أسلوب المناقشة فى التدريس .. فإنه غالبا يكون موجهًا ومقيداً ولا يتم بحرية لذا لا يؤدى إلى كشف أفكار جديدة .

وحيث إن المواد الدراسية لها وظائفها المتميزة ، لذا يجب أن تتوافر طرائق متميزة للتعلم، بحيث تسمح هذه الطرائق بتحقيق تلك الوظائف .

وجدير بالذكر أنه قد تكون طرائق مثل طريقة اكتشاف الأفكار الجديدة (التعلم بالاكتشاف) ذات أهمية خاصة فى بعض مجالات التعلم عنها فى بعض مجالات التعلم الأخرى .

وأيضا ، قد يكون تطبيق استخدام الأفكار والتعبير عنها فى تكامل منهجى جديد ، أكثر ملاءمة لبعض المواضع والمواقع ، عنها فى مواضع ومواقع أخرى .

ومن الموضوعات الجديرة بالاستقصاء والدراسة ، موضوع البحث عن عناصر التفكير والمجالات الأكثر ملاءمة لها من حيث التدريب .

وبعامة .. لكى يكون المنهج مفيداً لعملية التعلم وخادمًا لها ، يجب أن يتسق محتواه والأهداف التى يسعى إلى تحقيقها مع الواقع الاجتماعى والثقافى ومقتضياته فى الوقت نفسه. لذا ، يجب عند تحديد محتوى المنهج اختيار جوانب المعرفة التى لها سمة الصدق والأهمية . أيضا ، يجب اختيار كل ما له قيمة من حيث إنه يتناسب مع العالم المحيط بنا ، مع النظر بعين الاعتبار بأن هناك فرقًا بين الاستجابة لمطالب الموقف الحالى المباشر والاهتمام بالمتطلبات الأساسية للثقافة .

إذاً ، يجب أن يبنى المنهج المعرفة والفهم اللذين يناسبان عالمنا اليوم ، وهو عالم تقاربت حدوده بدرجة هائلة والتحمت أجزاؤه وتشابكت . ويتطلب مراعاة الواقع الاجتماعى والثقافى أن تعكس موضوعات المنهج التى نعالجها ما يجرى فى مجتمعنا المباشر ، مع الاهتمام أيضا

بالثقافات الأخرى وعدم إهمالها أو البعد عنها وتجنبها ، إذ أن ذلك ينعكس بصورة مباشرة على فهم ثقافتنا نفسها . (١٤)

ولكن ما بسق ، قد يثير مشكلة مدى توسيع حدود المواد الدراسية الحالية بحيث تتصل بمجالات جديدة للمعرفة .

ومن ناحية أخرى .. فإن اختيار القيم المتضمنة بالمنهج ليتناولها المعلم بالتمحيص والدراسة بما فى ذلك طرق النفاذ إلى جوهرها ، يعد عملا غاية فى الصعوبة ، لأنه لا يقتصر على مجرد تعرف المفاهيم الأساسية التى تشتملها وتحتويها المواد الدراسية ، والتى ترتبط بمجتمع المتعلمين ، وإنما تمتد إلى مجالات أوسع من ذلك بكثير ، وذلك مثل زيادة حساسية المتعلم للقيم التى يتعلمها .

وحيث أن معدل التغير فى الجانب المادى (التكنولوجيا) يفوق نظيره فى الجانب المعنوى (العلاقات الإنسانية ، وتقدير الأبطال المجهولين ، والتمسك بالقيم ، ... إلخ) ، لذا فإن التفاوت فى معدلات التغير يثير مشكلة تتصل بالطرق التى يمكن للمنهج استخدامها لسد هذه الفجوة .

وتتركز مشكلة وضع المناهج فى ضرورة احتوائها على مواد وخبرات كافية ، تمكن من تنمية فهم ظاهرة التغير التى سبق الإشارة إليها ، وما يصاحب هذه الظاهرة من مشكلات حقيقية ينبغى الإسراع فى حلها ، ومن تنمية عقول تستطيع أن تتناول وتعالج هذا التغير بالأساليب الفعالة المقنعة وبما يتفق مع المسئولية الاجتماعية .

وتزداد أهمية المعرفة كلما كانت درجة صمودها أمام اختبار الزمن عالية ، وكلما ارتفعت درجة مساعدتها للبشرية . لذلك ، كى يخدم التعليم قضية المستقبل الذى يصعب علينا التنبؤ بملامحه بدرجة كبيرة فى وقتنا الحالى ، ينبغى أن تكون المناهج من وسائل نماء العمليات العقلية التى تقوى القدرة على انتقال أثر المعرفة إلى المواقف الجديدة .

وهناك زاوية أخرى للواقع الاجتماعى تتمثل فى دور التنظيم الجماعى والعلاقات الإنسانية فى الجماعات ، حيث يمثلان دوراً بارزاً فى الحياة الإجتماعية وفى اتخاذ القرارات . لذا ، ينبغى أن يبرز محتوى المنهج هذه القضية بما يسهم فى مساعدة التلاميذ على أخذ القرارات المناسبة الصحيحة فى الوقت المناسب .

والسؤال : لماذا يكون من المهم شمولية واستمرار الخبرات التربوية عند صناعة المنهج ؟

يعمل المنهج على تحقيق أهداف كثيرة متنوعة ، لذا فإن إتقان المادة الدراسية ليس إلا نتيجة واحدة من نتائج التعليم ، وليست هى كل النتائج . لذا يمكن أن يعمل المنهج الفعال على اكتساب المتعلمين طرق التفكير السليمة والاتجاهات والقيم الملائمة وتنمية العادات والمهارات المرغوبة ، وذلك - بالطبع - بجانب المعارف الجديدة . (١٥)

ولتحقيق فاعلية المنهج ، يجب التركيز عند تخطيط المنهج على خبرات التعلم ، وليس على محتوى المنهج كمحتوى ، إذ إن الأولى تمثل بالفعل وسائل تحقيق جميع الأهداف إلى جانب أنها تسهم فى إكساب المعرفة والفهم . أيضا ، فإن طبيعة المادة وتنظيمها من العوامل التى تساعد على تحديد الأهداف .

● وقد تواجه عملية تخطيط الخبرات التعليمية التى ترمى إلى تحقيق الأهداف العريضة المعقودة عليها صعوبات متعددة ، بسبب :

* عدم التكامل بين تخطيط محتوى المادة الدراسية وتخطيط الخبرات التعليمية ، بمعنى أنه لا يوجد تعاون يذكر بين واضع المنهج وواضع الكتاب المدرسى والمعلم ، الذى يقوم بتدريس هذا الكتاب .

* الاعتقاد بأن المحتوى الجيد هو فقط المسلك الوحيد لتنمية التفكير والمهارات العقلية لدى المتعلمين .

ويتطلب التخطيط لتحقيق أهداف تتسم بالشمولية تحقيق ما يلى :

- إدراك أن الأنماط السلوكية المتضمنة فى الأهداف المختلفة تستوجب أنماطًا مختلفة من الخبرات التعليمية .

- يستوجب تحقيق أهداف فى مجالات متنوعة ومتعددة ، وجود فرص متزايدة لأنواع التعلم الناشط .

● تستمد استمرارية الخبرة التربوية نموها لتكون لبنة البناء المنهجى من الآتى :

* تأثير الخبرة فى نفس المتعلم بما يساعده على تشكيل الخبرات الجديدة فى الاتجاه المرسوم لها .

* تأثير الخبرة فى البيئة الخارجية تأثيراً فعالاً مطلوبًا ، بما يكفل أن يتضمن هذا التأثير عناصر الممارسة للخبرات التالية .

* التفاعل والتجاذب بين المتعلم وبين بيئته الخارجية ، سواء أكانت مادية أم معنوية .

(٢٠)

اتساع محتوى المنهج وتتابع التعلم

يجب ألا ننظر إلى محتوى المنهج على أنه مجرد تجمع من البيانات والمعلومات ، إذ إن ذلك يحرمنا من أن يكون لدينا محك ، نستطيع على أساسه التمييز بين المواد ذات الصلة بعضها البعض والأهمية الخاصة لكل منها .

إن مسألة توفير إمكانات لتنمية التفكير أو لتحقيق هدف جدير بالاهتمام ، تحتل مساحة عريضة فى مناقشات لجان وضع المناهج وتطويرها ، وذلك على أساس صعوبة الاختيار من بين الكثير من الموضوعات الحيوية والحقائق المهمة التى يجب أن يتضمنها المنهج ليدرسها التلاميذ ، لذا بات من الصعب الآن تحديد موضوعات الدراسة الأكثر أهمية ، والتى تسهم فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

أيضا ، فإن تزايد جوانب المعرفة المختلفة تزايدا هائلاً نتيجة الانفجار المعرفى ، ترتب عليه زيادة كبيرة فى كم الحقائق المعرفية التى يتضمنها المنهج ، بحيث لا تترك المعالجة المعلوماتية لهذه الحقائق الفرصة للاهتمام بأى شئ آخر ، وذلك يكون على حساب فهم المسائل والقضايا الأساسية التى تتضمنها تلك الحقائق ، مما يأثر سلباً على جوانب عديدة من العملية التربوية التعليمية التعلمية .

وفى المقابل ، إذا نظرنا إلى المواد الدراسية أو مجالات محتوى المنهج ، ليس باعتبار أنها كنوز ومصادر للمعرفة فقط ، بل على أساس أنها مجرد الطريق اللازم لفهم عدد محدود من الأفكار الأساسية ، فإن مشكلة مدى اتساع مجال المحتوى تكتسب معنى آخر ، قد يؤدى إلى استبدال الموضوعات والحقائق التى يجب تضمينها فى المنهج ، وقد يؤدى إلى تحديد الأفكار الأساسية مع الإقلال من تفصيلات مطلولة لا داعٍ منها ، وذلك يساعد على الانتباه والفهم الدقيق للأفكار .

ويحتاج مدى شمول الدراسة فى أى مجال أو عبر مجالات عديدة إلى التحديد والتوضيح فى خطين : أولهما هو مدى الأفكار والمفاهيم المهمة التى يتضمنها المنهج ، وثانيهما هو مدى تنوع الاستجابات المطلوب تنميتها عند المتعلمين سواء أكانت عقلية أم غير ذلك .

أما بالنسبة لموضوع تتابع التعليم ، فمن المعروف أن التسلسل المنهجى المعتاد والمعمول به يبدأ بالتركيز أولا على الحقائق النوعية ، ثم يحافظ على الاستقصاء الذى يؤدى إلى المبادئ الرئيسة ، لذا تؤجل خلال هذا التنظيم أنظمة التفكير إلى مراحل تالية ، يكون المتعلم فيها أكثر نضجاً من الناحية العقلية . وقد أدى هذا التسلسل إلى منهج يركز تركيزاً شديداً على معرفة الحقائق فقط ، ولكننا إذا أدركنا أن للمعرفة أربعة مستويات ، هى : الحقائق النوعية والأفكار الأساسية والمفاهيم والأنساق الفكرية ، يكون من الخطأ تماما أن نفصل التفكير عن المعرفة ، وذلك ما أثبتته بالفعل الدراسات العلمية ، إذ بينت هذه الدراسات والبحوث أن القدرة على التفكير المجرد تنمو فى وقت مبكر عن الوقت الذى اقترحه التتابع التقليدى ، وبالتالى ليس من

الضرورى أن نحجب المعارف التى تحتاج إلى تفكير إلى مراحل متقدمة : حتى يستطيع المتعلم أن يفكر فيها .

وتؤيد نظريات التعلم أهمية الربط بين تعلم الحقائق والتفكير فيها ، وذلك لأن التنظيم المعرفى خاصية أساسية لجميع أنواع التعلم الذهنى . كما ، أن انتقاء خبرات التعلم وتنظيمها لابد أن يتم بطريقة تسهم فى تكوين الأفكار العامة ، وتوضح ما بينها من علاقات ، بشرط أن يعى المتعلم ذلك ويدركه .

ولكى يكون لعملية تتابع التعلم معنى ومغزى ، ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج ما يؤكد أهمية النمو السوى والكامل للمتعلمين .

بمعنى : ينبغى أن تكون الخبرات التعليمية التى يحتويها المنهج والتى يحاول إكسابها للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها ، مناسبة تماما لاستعداداتهم من حيث : قدراتهم ، وخبراتهم الحياتية ، وحاجاتهم وميولهم ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى : (١٦)

بالنسبة لقدرات المتعلمين :

يجب أن ييسر محتوى المنهج - بما يشمله من خبرات - عملية التعلم ، وأن يلائم خبرات المتعلمين . ومن العوامل المهمة التى تساعد على تحقيق ذلك موا ءمة محتوى المنهج والخبرات التعليمية لقدرات المتعلمين ، إذ أن خبرات التعلم ليست إلا وسائل نحو الهدف النهائى (المتعلم)

وعليه ، يجب أن تراعى هذه الوسائل الفروق الفردية بين المتعلمين ، لذا يجب أن تختلف باختلاف قدرات المتعلمين ، إذ أن بعضهم أسرع فى تكوين المفاهيم من البعض الآخر ، وبالتالى يحتاج النابهون منهم إلى عدد قليل من الوسائل الحسية فقط لتكوين المفاهيم ، بينما يحتاج الأقل مستوى إلى وسائل متعددة .

وبعامة ، يجب تطويع المنهج ليناسب التباين بين قدرات المتعلمين . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تعديل مدى المادة العلمية التى يحتوى عليها المنهج ، أو عن طريق توزيع المنهج على مدى زمنى أوسع ، وذلك لمراعاة السرعة الملائمة للتعليم .

بالنسبة لخبرات المتعلمين الحياتية :

يحتاج المتعلم إلى أن يخبر ما يتعلمه ، ولتحقيق ذلك يجب استخدام طريقة أو مدخل مناسب لتعلم أساسات المنهج التى تربط بين ما لدى المتعلم من خبرات سابقة وخبرات لاحقة . وكلما زادت وتنوعت خلفية المتعلم الاجتماعية وكلما زاد إرثه الثقافى عما يقدمه المنهج ، كلما ازدادت أهمية توافر معابر ومسالك متعددة لتصل بين المعارف القديمة والمعارف الحديثة ، أى لتصل بين المفاهيم المتوفرة لدى المتعلم وبين ما يستجد منها لديه . ويمكن تطبيق محك الملاءمة مع الخبرة الحياتية - إذا أحسن استخدامه - فى موضوعين :

أولهما : عند بداية الوحدة أو الموضوع وعند اختيار الأمثلة العيانية التى من خلالهما يكتشف المتعلم الأفكار العامة . وهذه الأمثلة كلما كانت قريبة من حياة المتعلم أو ذات معنى بالنسبة له ، ازدادت إمكانية فهمه للفكرة العامة التى تتناولها ، وكلما استطاع اكتشاف

أبعادها المختلفة ، وذلك يكون من عوامل حماسة المتعلم للتعلم واستخدامه أقصى إمكاناته للفهم.

أما ثانيهما : فيشمل خبرة المتعلم الحياتية ، وذلك فى بعض المواقف التى يستطيع أن يطبق فيها ما يتعلمه .

بمعنى أنه يستطيع أن يربط ما تعلمه بمواقف الحياة خارج المدرسة ، لذا يجب توفير الفرص التى تساعده على إمكانية انتقال أثر التعلم ، فيساعد ذلك المتعلم على مواجهة المواقف الجديدة أو غير المألوفة لديه . أيضا ، يجب أن نجنب المتعلم المواقف التى ليس لها مغزى ودلالة بالنسبة له ، لأنه فى هذه الحالة لن يستطيع أن يطبق ما تعلمه فى الماضى لمواجهة مثل هذه المواقف .

بالنسبة لحاجات وميول المتعلمين :

وجه الكثير من النقد للمنهج التقليدى على أساس أنه لا يراعى حاجات وميول المتعلمين عند تحديد محتوى المنهج . ومن هنا ، جاءت فكرة تركيز المنهج التقدمى على كل ما يرتبط بحاجات المتعلمين وميولهم كرد فعل لحركة النقد السابقة .

ويمكن التمييز بين أنواع ثلاثة من الحاجات ، هى :

١ - الحاجات النفسية ، وهذه ترتبط بمتطلبات الطبيعة البيولوجية للإنسان .

٢ - الحاجات الاجتماعية ، وهذه ترتبط بالعلاقة التى ينبغى على الأفراد تكوينها مع الآخرين ومع المنظمات والمؤسسات .

٣ - الحاجات التكاملية ، وهذه تتضمن خصائص وظروفًا بعينها للخبرة الحياتية ، التى تسهل نمو الفرد وتسهم فى تحقيقه لذاته .

وهناك تفسيراً آخر للحاجات على أساس أنها تمثل متطلبات المجتمع ، لذا توجد حاجات شخصية وحاجات اجتماعية وحاجات مدنية .

وهناك من يفسر الحاجة تفسيرا تربويا صرفا ، فيعتبرها الفجرة بين حالة الفرد الحالية والأهداف التى يرغب فى تحقيقها ، وذلك عن طريق اجتيازه هذه الفجوة .

وفى ضوء الفهم العلمى العميق لمعنى الحاجة ، يقترب مفهوم الحاجات الاجتماعية من المفهوم النفسى ، وتفسر الحاجات النفسية فى ضوء منشئها الاجتماعى .

وعلى الرغم من أن الحاجات التى تمثل المتطلبات النفسية للمتعلمين تأتى فى أهميتها بعد المتطلبات الاجتماعية بالنسبة للمنهج المدرسى ، فإنه يجب فهم ومراعاة الحاجات النفسية عند وضع المنهج ، لأنها جزء لا يتجزأ من الظروف التى يحدث التعلم على أساسها .

أيضا ، هناك اتجاه يأخذ بميول المتعلمين كأساس لبناء المنهج ، لذا تستخدم الميول كبؤرة ومركز لانتقاء الوحدات أو لتنظيم البرنامج الكلى .

وهذا الاتجاه جاء - أيضا - كرد فعل للمنهج التقليدى الذى يقوم بوضعه الراشدون ، الذين غالبا لا يراعون ميول المتعلمين ولا يهتمون بها ، عند بنائهم للمنهج .

ولكن التوجيه السابق يمثل شبه مخاطرة إذا أخذنا به عند تنظيم وتحديد أبعاد المنهج إذ إن ميول المتعلمين مؤقتة لا تتسم بالثبات وتتغير دومًا ، وبالتالى فإن تنظيم المنهج على أساسها ، لا يضمن له الاستمرارية والدوام .

وعلى الرغم من ذلك ، فإنه يجدر بنا الإشارة إلى البحوث التى تمت على سيكولوجية التعلم والإدراك والدوافع ، إذ بينت نتائج هذه البحوث أن دراسة أى موضوع يتفق وميول المتعلمين ، يجعل التعليم أكثر فاعلية مهما كان المحتوى .

وبعامة .. فإن مبدأ تحقيق متطلبات المواد الدراسية ذات المغزى ، ومبدأ تطويع التعليم ليناسب حاجات وميول المتعلمين ، ليسا بالأمرين المتضادين تماما ، إذ من الممكن أن يحتوى المنهج على أساسات المواد الدراسية التى يجب تقديمها للمتعلمين ، وأن تختار أيضا خبرات التعلم ذات التفاصيل التى تتفق مع حاجات وميول المتعلمين ، وبهذا يتحقق الأمران معا .

خلاصة القول ، ليكون لكل ما سبق ذكره معنى ، ولكى تكون المناهج مناسبة لظروف العصر ولتتوافق مع متطلبات المستقبل ، يجب مراعاة ما يلى :

* إزالة الحواجز - بقدر الإمكان - بين المواد الدراسية ، ومحاولة الربط بينها ، لأن ذلك يتوافق مع طبيعة المتعلم التى تنافى عملية الانفصال ، ويتوافق أيضا مع الخبرات الطبيعية ، التى تستقى من مواقف الحياة جملة مجمعة ، فى كل مجال ، فى آن واحد .
* الأهتمام بحاضر المتعلم لأنه هو الشئ الملموس الذى يتفاعل معه مباشرة ، كما أنه لبنة وأساس الإعداد للحياة المستقبلة .
* إتاحة فرص النشاط الجماعى للمتعلمين ، على أن يتحمل كل منهم نصيبًا من التبعة والمسئولية يتناسب وإمكاناته وقدراته .
* تحرير المتعلم جسماً وفكراً فى الموقف التدريسى .
* إتاحة الفرص المتعددة والمناسبة أمام المتعلم ليوظف ما تعلمه فى حياته العملية خارج المدرسة .
* يجب أن تؤدى الخبرة إلى إشباع وظيفى لحاجات الفرد .

(٢١)

مشكلة تحديد محتوى المنهج التربوى المعاصر

وجهات نظر متعارضة ومتضاربة :

توجد وجهة نظر ترى أن تدنى مستوى تحصيل بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية فى الاختبارات يعود بالدرجة الأولى إلى انتماء هؤلاء التلاميذ إلى أسر محرومة وفقيرة ، وتعوزها الموارد الاقتصادية التى تكفل لها مركزاً اجتماعيًا مقبولاً .

وتفترض وجهة النظر السابقة وجود علاقة متبادلة بين دخل الأسرة ودرجات التلاميذ فى الاختبارات . لذا ، لتحسين درجات التلاميذ الفقراء بالمرحلة الابتدائية فى الاختبارات ، ينبغى مساعدتهم فى التغلب على الظروف الصعبة والمعوقة التى يبدأون بها دراستهم .

ولكن : كيف يمكن مواجهة المشكلة السابقة ؟

هناك من يرى أن أفضل طريقة لتحسين درجات التلاميذ فى الاختبارات هو تدريس هؤلاء التلاميذ المهارات التى يتم الاختبار فيها .

ولكن هناك من يرفض هذه الفكرة بشدة على أساس أن تقسيم كل مادة دراسية إلى مجموعة من المهارات يعنى تفكيكا لوحدة المعرفة .

فعلى سبيل المثال ، لا يمكن تقسيم القراءة إلى مجموعة مهارات منفصلة ، لأن مهارات القراءة يمكن تدريسها ككل وبطريقة تكاملية أثناء قراءة التلاميذ لموضوعات يهتمون بها . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن التلاميذ الفقراء يأتون إلى المدرسة ، ولديهم خلفية غنية من الخبرات الحياتية والعملية يمكن استخدامها كأساس لتدريس القراءة .

لفهم أبعاد المشكلة السابقة ، يكون من المهم تحديد إجابات ، إن لم تكن قاطعة ومحددة للغاية ، فإنها تكون على أقل تقدير واضحة ، وذلك بالنسبة للأسئلة التالية :

* ما الأفتراضات الكامنة خلف كل رأى من الآراء السابقة ؟
* ما الأبعاد الحقيقة للمشكلة السابقة ؟
* ما أفضل مدخل لحل المشكلة السابقة ؟

إننا نحاول على الصفحات التالية الإجابة عن الأسئلة السابقة ، وغيرها من الأسئلة التى تدور فى فلك المنهج من حيث الأهداف والمحتوى . (١٧)

مدخلان للمقصود بأهداف المنهج ومحتواه :

من خلال المعالجة الجدلية لاثنتين من وجهات النظر المتعارضة حول أهداف المنهج ومحتواه، يمكن إلقاء الضوء على بعض الافتراضات الأساسية التى تدور فى المناقشات المنهجية حول تكوين أهداف المنهج ، وحول طبيعة محتوى المنهج .

أما وجهتى النظر اللتين سبق الإشارة إليهما ، فهما : المدخل المعرفى والمدخل السلوكى

بالنسبة لقضية أهداف المنهج ومحتواه ، حيث تدور المناظرات والمداولات المستمرة بين أنصار كل من هذين المدخلين .

وينبغى التنويه إلى أن الطرفين قد اتفقا على أن هدف التعليم هو التشجيع على تعزيز التعلم . لذا ، يرى علماء النفس فى كل من الفريقين (أصحاب المدخل المعرفى وأصحاب المدخل السلوكى) ، أنهم مؤهلون أكثر من غيرهم لتطوير المناهج ، على أساس أنهم خبراء فى فهم عملية التعزيز .

وبفحص هذا الموضوع من خلال عرض وجهات نظر كل من هذين الجانبين بالنسبة لموضوع أهداف المنهج ومحتواه ، سوف نكتشف أن هذا الموضوع يستند إلى مفاهيم ضمنية عن : ماهية التعلم ؟ ، وكيف يحدث ؟ ، وكيف يقوم المعلمون بتسهيل عملية التعلم ؟ ، وما الأهداف اللازمة للتعبير عن مخرجات التعليم المرجوة ؟ ، وما أنواع المناهج التى تنبع وتنبثق من الأهداف التى تعبر عن مردودات التعليم ؟ .

إذاً ، من خلال المدخلين السابقين ، يمكن إلقاء الضوء على بعض الموضوعات الخاصة بتعريف عملية التعلم ، والعملية التعليمية ، وطبيعة الأهداف ، ومفهوم المنهج نفسه . وبفضل هذا الفهم ، يمكن تحديد أهداف ومحتوى أى منهج ، كما يمكن تحديد المسلمات النفسية التى يستند إليها أى منهج .

وتقتضى الأمانة أن نشير إلى النظرة الأحادية الموروثة (أى التى تتبنى افتراضاً واحداً دون سواه) فى كل من المدخلين السابقين ، قد تحد من جدوى وأهمية أى تحليل للموضوع يمكن أن يقوم به أنصار المدخلين السابقين .

المدخل السلوكى : Behavioral

وفقا لنظرة سلوكية محضة أو بحتة ، يكون التعليم بمثابة تغير فى السلوك ، وحيث إن التعلم - وفق هذه النظرة - يكون عملية متشابهة فى كل الكائنات الحيوانية ، فإن التجارب التى تجرى على حيوانات المعمل ، مثل : الفئران والحمام ، لها علاقة مباشرة بدراسة سلوك التعلم البشرى .

ولقد أوضحت تجارب المعمل أهمية تأثير البيئة فى تشكيل السلوك . وبالطبع .. فإن التركيز على العوامل البيئية ، كالمثير والتعزيز ، يؤدى إلى نقص الاهتمام بالعوامل البشرية ، مثل : الغرائز والدوافع والقدرات الفطرية والأفكار . وبذا ، يكون المتعلم مجرد سجل خالٍ تكتب عليه البيئة ما تشاء . وبالتالى ، يكون عقل المتعلم (كما يرى جون لوك)صفحة بيضاء يستطيع المعلم أن ينقش عليها ما يريد .

إن الأفكار الرئيسة للمدخل السلوكى تعتمد على نموذج : المثير - الاستجابة - التعزيز . من خلال هذا النموذج ، يتم النظر إلى السلوك على أساس أنه تحت سيطرة البيئة الخارجية التى تتحكم فيه . وبذا ، يكون السلوك بمثابة استجابة أو مجموعة معقدة من الاستجابات لمثير بعينه، وبالتالى يخضع السلوك لمجموعة من الظروف والأحداث والتغيرات البيئية ، كما تتحدد التغيرات السلوكية بنتائج استجابات الفرد للمثيرات .

أيضا ، فإن أى شئ فى بيئة الفرد يزيد من تكرار السلوك ، يمكن تسميته معزز السلوك، فإذا تم التسريع بعملية التعزيز ، يكون تأثيرها أقوى ، مع مراعاة أن عملية فورية التعزيز ، ليست هى العامل الوحيد الذى يؤثر فى تثبيت السلوك ؛ فالتكرار والجدول الزمنى للتعزيز لهما أيضا أهمية فى تثبيت السلوك .

إن التعزيز المستمر ، مثله مثل التعزيز بعد كل استجابة صحيحة ، إذ أن كليهما ينتج تعليمًا سريعًا للاستجابات . وعلى الرغم من ذلك ، فإن التعزيزات الكثيرة غير المنتظمة ، قد تنتج تثبيتا أبقى للاستجابات التى يتم تعلمها .

أما وجهة النظر التى ترى أن الأهداف تنبثق من مفهوم التعلم آنف الذكر ، فإن أصحابها يرون أن القصد من الهدف هو إحداث تغير فى سلوك المتعلم . وبذا ، يكون الهدف بمثابة وصف لنمط سلوكى ، نريد المتعلم أن تكون لديه القدرة على تحقيقه .

ووفقا لهذا المنظور ، لكى يكون الهدف مكتملا ؛ أى يمكن تحقيقه ، لابد أن يشمل وصفًا للأمور الآتية :

١ - السلوك الكلى (الإجمالى) .

٢ - الظروف المهمة المطلوب توافرها لحدوث السلوك (أى الفروض الواجب توافرها ، أو محددات السلوك ، أو كلاهما معاً) .

٣ - معيار الأداء المقبول .

وبعامة .. يمكن ملاحظة أوصاف بعينها عن الأهداف ، مشابهة لما سبق ذكره فى عديد من أدبيات التربية التى تتعرض لهذا الموضوع ، حيث يتم الاتفاق على ضرورة وصف الأهداف فى صورة سلوكيات يتعلمها التلاميذ ويمكن قياسها . وتتمثل هذه السلوكيات فى الأفعال والأداءات التى يستطيع المتعلم أن يعملها ، وفى التصرفات التى يمارسها فى نهاية عملية التعلم.

إن صياغة الأهداف على النحو السابق ، سوف يقلل من الغموض الذى يحيط بنوايا المعلمين ، أو كما يقول روبرت ما جر Robert Mager : " إن الهدف الذى يتم تحديده بوضوح ، هو الذى ينجح فى توضيح قصد (المعلم) . من الجائز جدا ، أن تشمل صياغة الهدف على كلمات ، مثل : الفهم والتقدير ، إلا أن هذه الصياغة لن تكون واضحة تماما إلا إذا اشتملت على توضيح المقصود بالفهم أو التقدير ، وعلى وصف ما الذى ينبغى أن يفعله المتعلم ليوضح أنه قد فهم واستوعب ما تم تحديده له مسبقا . وبذا ، تكون أهم مميزات الهدف الجيد هو تحديده بدقة لنوع الأداء المطلوب أن يحققه المتعلم ".

ولقد خضع الكثير من التربويين لسنوات طويلة لهذه النظرية السلوكية ، على الرغم من الاعتراضات الخطيرة التى وجهها نقاد هذه النظرية . إن أحد أهم الأسباب لاستمرار النقاش لسنوات عديدة ، هو اختلاف الناس فيما يتوقعونه من التلاميذ بعد مغادرتهم المدرسة ، وما سوف يفعلونه بالمعلومات التى تعلموها فى المدرسة .

الآن ، دعنا نناقش الأهداف من منظورها السلوكى ، مع الأخذ فى الاعتبار الاختلاف بين

المحتوى التدريبى والمحتوى التعليمى :

إذا اعتقدنا أن التلاميذ يذهبون إلى المدرسة لكى يتم تدريبهم على استخدام معلوماتهم، تكون للأهداف السلوكية فوائد مهمة .

فعلى سبيل المثال ، إذا أردنا تدريب التلميذ على أعمال ميكانيكية آلية ، يكون الهدف السلوكى واضحا ومحدداً ، ويمكن وصفه فى عبارات يمكن قياسها ، كما يمكن أيضا حصر وتحديد الشروط التى يجب وجودها لحدوث السلوك . كذلك ، لا يشكل المعيار الذى يتم من خلاله قياس نجاح التلميذ أو تحديد المواصفات المطلوب تحقيقها أية مشكلة . إن هذا العمل لن يستغرق أكثر من عشرين دقيقة ، مع مراعاة أن ما يجعلنا نختار المعيار والظروف التى قد تحيط بالهدف السلوكى هو إمكانية توقع الموقف الذى قد يواجهه التلميذ ، كذا قابلية استخدامه لما سبق له أن تعلمه فى الحياة فى مواقف تدريسية مماثلة .

إن الموقف السابق يقوم على افتراض أنه مجال تدريبى قائم بالفعل ويماثل الواقع تماماً . ولكن ، عندما ننتقل إلى السياق التعليمى ، فإن الموقف تتغير كل أبعاده .

فعلى سبيل المثال ، عندما يتعلم التلاميذ أسباب الحروب التى قامت بين بعض الدول ، فإنهم يفعلون ذلك لاكتساب أهداف تعليمية غير محددة الاستخدامات فى مواقف بعينها . وفى هذه الحالة ، يمكننا توقع قيام المدرس أو الممتحن بإعطاء أسئلة تدور حول أسباب تلك الحروب .

وفى الحالة الأخيرة ، ينبغى ملاحظة أن الموقف واختيار السلوك والظروف والمعيار يتم اختيارهم اختياراً كيفيًا . ويتم قياس السلوك عن طريق التسميع لأسباب الحروب ، أو اختيار هذه الأسباب من ضمن قائمة تتضمن مجموعة عديدة من الأسباب ، أو أى أسلوب آخر من الأسئلة . أيضا ، يكون المعيار بمثابة اختيار ثلاثة أسباب صحيحة من أربعة ، أو اختيار الأربعة أسباب الأكثر دقة ، أو أى معيار آخر . المهم فى الموضوع ، أن الظروف التى خلالها يظهر السلوك هى ظروف اختبار ، وليست الظروف الموجودة نفسها فى العالم الخارجى ، لذا يمكن التحكم فيها .

فى ضوء ما تقدم ، نقول إنه عندما يتم إعداد المنهج لغرض التدريب ، فإن الأهداف السلوكية تكون مهمة وذات موضوع ، وعندما يتم إعداد المنهج كسياق تعليمى ، فإن الأهداف السلوكية يتم التحكم فيها ، وقد يؤدى هذا إلى حدوث خلل وظيفى للأهداف .

وعليه ، تصبح أسئلة المنهج الرئيسة : ما المتوقع من المتعلمين عند استخدام الموضوع ؟ وكيف يستخدمونه ؟ وهل يستطيعون استخدامه كما تعلموه خلال المواقف التدريسية ؟ وهل يستطيعون استخدام ما تعلموه بدقة خلال الحياة العملية بعد انتهاء دراستهم بالمدرسة ؟

إن المدخل السلوكى يقدم لنا فكرة محددة عن الأهداف ، حيث يجب صياغة الأهداف بصورة دقيقة لتساعد على تحقيق عملية التقويم . وهذا الاهتمام السالف بعملية التقويم ، يؤدى إلى اتجاه الأهداف نحو التحديد الكيفى وليس التحديد النوعى ، كأن يكون المتعلم قادراً على تحقيق . . .. ، ..... ، ...... إلخ .

إن ترجمة الأهداف فى صورة مجموعة من الجمل البليغة التى تحتوى على أفعال تعبر عن

أنماط من السلوك الذى يمكن ملاحظته وقياسه ، والذى يصف محتوى المنهج وصفاً محدداً دقيقاً، كان نتيجته أن أصبحت الأهداف السلوكية تعبر عن مجموعة من المعارف ، التى يمكن تحويلها إلى مجموعة من المهارات .

فعلى سبيل المثال ، فإن تعلم المصطلح (كلب) يعنى الإشارة فقط إلى الأنماط التى تمثل النوع نفسه ، وتميزها عن غيرها من الأنماط الأخرى التى لا تمثل هذا النوع ، كالذئاب مثلا .

ومن ناحية أخرى ، إن نظرة بعينها للتعلم تؤدى بدورها إلى نظرة بعينها للتدريس . فمن المعروف تقليديا أن مسئولية التعلم تكمن بالدرجة الأولى فى التلاميذ ، ولكن المنظور السلوكى يضع مسئولية تعلم التلاميذ على عاتق المدرسين ، على أساس أنهم يتحكمون فى البيئة التدريسية .

ووفق المنظور السابق ، إذا لم يتعلم التلميذ ، فهناك خطأ ما فى طرق التدريس ، ويجب أن يتحمل المعلم مسئولية هذه المشكلة . لذا ، قد يحاول المعلمون التأثير فى سلوك التلاميذ ؛ أى يحاولون تسهيل عملية التعلم باستخدام مثيرات متعددة .

ولتحقيق ما تقدم ، قد يقوم المعلمون بتوضيح أنماط سلوك بعض التلاميذ ، أو قد يوفرون الفرص المناسبة ليلاحظ بعض التلاميذ الاستجابات المرغوب فيها . أيضا ، يمكن للمعلمين قيادة التلاميذ باستخدام إشارات بعينها لشرح السلوكيات . كذا ، قد يحاول المعلمون التأثير فى عملية التعلم عن طريق التحكم فى نتائج السلوك ، حيث يدعمون السلوكيات المرغوب فيها بصورة مباشرة عن طريق استخدام الدرجات والمديح . إن هذا التدعيم لا يكون فقط بمثابة تغذية راجعة للتلاميذ يدل على مدى ملاءمة استجاباتهم للمثيرات ، وإنما يكون أيضا مصدراً من مصادر الدافعية الخارجية .

باختصار ، يحتاج التدريس إلى : وجود مثير ، وعمل نموذج للاستجابات كلما أمكن ذلك ، وتوفير الفرص المناسبة لممارسة الاستجابات المرغوب فيها بالنسبة للمثيرات ، وتدعيم الاستجابات الفورية الملائمة بقدر الإمكان .

ولقد تحدث عديد من العناوين عن هذا الموضوع ، مثل : التدريس المباشر ، التعليم الصريح أو التوضيحى ، التعليم المجدى ، التعليم التحكمى .

وكمثال لما تقدم ، عندما يقوم المدرس بتدريس جمع الكسور ، يمكنه تحقيق الخطوات التالية :

١ - تقديم مشكلة جمع الكسور (المثير) .

٢ - شرح الطريقة الصحيحة لحل المشكلة (نموذج الإجابة) .

٣ - دفع التلاميذ لممارسة هذه الطريقة فى حل مشكلات مشابهة أولاً فى الفصل ، وثانياً فى المنزل كواجبات بيتية (توفير الفرص للممارسة) .

٤ - مكافأة التلاميذ الذين يجيبون إجابات صحيحة (التدعيم) .

٥ - تكرار الخطوات الأربعة السابقة للتلاميذ الذين لم يحققوا الإجابات الصحيحة .

ويستخدم هذا النموذج الأساسى فى عديد من النظريات الحديثة لإعداد المعلم ، وذلك مثل النموذج السلوكى لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، الذى تدمته مادلين هنتر Madelaine Hunter سنة ١٩٩٤ . ويقدم الجدول رقم (١) نموذج هنتر لتصميم الدروس الفعالة.

الجدول رقم (١)

العناصر السبعة في تصميم (هنتر) للدروس الفعالة

The Seven Elements in Hunter's Design of Effective Lessons

(١) التوجيه المتوقع :

حيث يقوم المعلم بجذب انتباه التلاميذ ، وقد يقوم بتجميع معلومات تشخيصية عنهم .

(٢) الهدف والغاية :

حيث يقرر المعلم ما يقوم التلاميذ بتعلمه ، وكيف يكون ذلك مفيداً لهم .

(٣) المدخل :

حيث يوفر المعلم الفرص الملائمة للتلاميذ لاكتساب المعلومات الجديدة اللازمة لتحقيق الهدف ، وهذا يتطلب تحليلاً سابقًا للهدف التعليمى .

(٤) النموذج :

حيث يوفر المعلم الفرص المناسبة للتلاميذ لمعرفة ما هو المفروض أن يتعلموه .

(٥) التأكد من الفهم :

حيث يتأكد المعلم من فهم التلاميذ للتعيينات المطلوبة منهم ، ومن مدى معرفتهم وسيطرتهم على المهارات التى تساعدهم فى عملية التعلم .

(٦) الممارسة المقيدة :

حيث يمارس التلاميذ معلوماتهم الجديدة أو مهاراتهم ، التى اكتسبوها تحت الإشراف المباشر للمعلم ، وحيث يقوم المعلم بتصحيح أخطاء التلاميذ .

(٧) الممارسة المفتوحة :

حيث يتأكد المعلم من أن التلاميذ لن يرتكبوا أخطاء جسيمة أو فاحشة ، فيقوم بإعطاء التلاميذ بعض التمارين والتدريبات بهدف الممارسة الحرة .

من النموذج السابق ، وفى كل النماذج السلوكية الأخرى ، من المفروض حصول التلاميذ على مجموعة من الأهداف الواضحة والمحددة ، لتوجيه عملية تدريسهم . وهكذا ، يكون التدريس عبارة عن تمثيل وشرح السلوك المقصود شرحاً واضحاً ، كذا تزويد التلاميذ بفرص للممارسة مع وجود تغذية مرتدة (راجعة) لمساعدتهم فى اكتساب كفاءة الأداء .

وتعتمد وجهة النظر التى تعتبر المنهج منبثقاً من منظور سلوكى على المبادئ والأسس التالية :

١ - يتكون المنهج من مجموعة من الأهداف المؤقتة ، التى تتم صياغتها فى إطار يمكن ملاحظته وقياسه .

٢ - هدف التعليم مجرد إحداث تغير فى السلوك ، علما بأن التغير من السلوك الكلى إلى السلوك الجزئى يتم تحديده فى الهدف السلوكى .

٣ - كل من المحتوى التعليمى وطرق التدريس المستخدمة بمثابة وسائل لتحقيق الأهداف المؤقتة .

ولقد أوضح سوكيت Sockett سنة ١٩٧٦ أن بعض الكتاب يأخذون بالمبادئ السابقة معا ، بينما يركز البعض الآخر على واحد أو اثنين منها . ويرى سوكيت أن المبادئ الثلاثة السابقة تكون فى مجموعها ما يطلق عليه التخطيط العقلانى للمنهج باستخدام الأهداف السلوكية . ويمثل نموذج التخطيط العقلانى للمنهج توسعًا سلوكيًا تقدميًا لما يسمى بنموذج المنظور الإنتاجى الفنى ، The technical production perspective، والذى يقوم على أساسا الفروض التالية :

١ - التنظيم الإنتاجي Production orientation

حيث يكون الهدف من التدريس هو الحث على التعلم .

٢ - حدود التخطيط Linearity of planning

حيث تكون مخرجات التعلم نقطة انطلاق جيدة للتخطيط .

٣ - استنتاج العلاقة بين الوسائل والغايات Means - ends reasoning

حيث ينظر إلى تخطيط المنهج على أساس أنه مشروع ، ينمى فيه من يقوم بعملية التخطيط ، الوسائل المطلوبة لإنتاج المخرجات التعليمية المرغوب فيها .

٤ - أساس الهدف Objective basis

حيث يعتمد تخطيط المنهج على الأهداف الموضوعية ؛ لذا يجب أن يكون أساس هذه الأهداف علميًا .

٥ - قاعدة الفنيات Role of the technical

حيث تعكس مناقشة القضايا الخاصة بموضوعات المحتوى التدريسى وطرق التدريس قرارات فنية ، يكون من الأفضل تركها للخبراء الفنيين .

ويقر نموذج التخطيط العقلانى باستخدام الأهداف السلوكية الفروض الخمسة سالفة الذكر، ويضيف عليها المحددات التالية :

٦ - المتطلبات السلوكية Behavioral requirement

حيث تم تعريف التعلم فى الفرض الأول على أساس أنه تغير فى السلوك .

٧ - قاعدة معلومات محددة Specific knowledge base

حيث يكون الأساس الموضوعى أو الأساس العلمى للتخطيط فى الفرض الرابع ، هو علم

النفس التربوى مطوراً بواسطة علماء النفس السلوكيين .

٨ - نمط الخبير Type of expertise

حيث يكون الخبير الفنى القادر على تطوير الأهداف التربوية المذكورة فى الفرض الخامس، هو الإنسان الذى يتم تدريبه بواسطة علماء النفس التربويين .

ولقد قدما بوفام وبيكر Popham and Baker فى نموذجهما ، رؤية عامة وبأسلوب مباشر ، حيث يركز هذا النموذج على قدرة المعلم على أخذ القرارات قبل وبعد التدريس، بحيث : (١) يتم تحديد أهداف التدريس فى صورة سلوك يقوم به المتعلم ، (٢) يتم عمل التقييم القبلى للمتعلم للتأكد من قدرته على التعامل مع الأهداف التى سبق تحديدها ، (٣) تصميم الأنشطة التعليمية التى تساعد على تحقيق الأهداف ، (٤) قياس بلوغ المتعلم للأهداف .

ومن الواضح أن الأهداف السلوكية هى محور نموذج بوفام وبيكر ، وهذا ما قد أكداه ، بقولهما : " إن الخطوة الأولى لأية نظرية منظمة للتدريس هى تحديد الأهداف بصورة عملية ... فكلما كانت نظرة المعلم واضحة بالنسبة لما يريد الوصول إليه مع المتعلمين ، نجح فى تحقيق ذلك ، وأصبح أكثر قدرة فى معرفة ما حققه وما لم يحققه " .

حالة ديستار : منهج موجه سلوكيا

The Case of Distar : A Behaviorally Oriented Curriculum

لقد صمم برنامج ديستار سنة ١٩٧٢ من أجل التلاميذ الصغار المتأخرين دراسيًا ، لتعليمهم ما ينقصهم من مهارات ، ثم تم تطوير هذا البرنامج ، فلم يعد قاصراً على القراءة فقط، كما كان الحال عندما ظهر فى البداية ، ولكنه يتضمن الآن نظامًا تدريسيًا فى اللغة والقراءة والحساب ، حيث يتم توظيف أساليب تدريسيه متشابهة فى تدريس اللغة والقراءة والحساب ، كما أن هذه الثلاثة تعتمد على فروض متشابهة حول ماهية التدريس نفسه .

وبعامة ، يعتمد برنامج ديستار على مجموعة من الآراء المتعلقة بالأطفال والتدريس ، وهى :

(١) إن الفرق الأساسى بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا هو الفرق فى الخبرات التى يمتلكها كل فريق منهما .

(٢) الخبرات الأساسية الضرورية واحدة لكل الأطفال .

(٣) يتعلم الأطفال ما يتم تدريسه لهم .

(٤) من الممكن تعليم خبرات لكل الأطفال ، سواء أكانوا من المتفوقين دراسيا أم من المتأخرين دراسيا ، بواسطة برامج تدريسية مناسبة لكل من الفريقين .

(٥) يعتمد تصميم البرامج التدريسية على مجموعة من الأهداف السلوكية التى يتم صياغتها فى صورة مهام توضح ما إذا كان الطفل قد أتقن المهارات المرغوب فيها أم لا .

(٦) يتطلب تنمية المنهج لضمان تحقيقه لأهدافه ، تحليلاً شاملاً للمهام المطلوب تنفيذها ، وترتيب منظم لعناصر كل مهمة على حدة ، ووصف مسبق لآليات التدريس المستخدمة فى تعليم كل مكون أو عنصر من مكونات كل مهمة ، على أن يتم ذلك فى إطار مجموعات صغيرة من الأطفال . كما تستخدم أساليب العزيز ، ويتم تطبيق الاختبارات المتنوعة التى تمد بالتغذية الراجعة ، والتى تساعد على التقييم .

وبالنسبة لبرنامج القراءة فى المنهج الموجه سلوكيًا (برنامج ديستار) ، يتم تدريس المهارات اللازمة للتمكن من أساليب القراءة على أساس : " النظر إلى الكلمة ونطقها متبوعاً بتنمية القدرة على القراءة من أجل الفهم ، ومن أجل اكتساب المهارات المتقدمة للقراءة " .

وتتضمن هذه المهارات قراءة الأصوات من خلال الرموز ، وتهجية الحروف من الأصوات ، كما تتضمن الأصوات المختلطة والقوافى .

وينبغى أن يستخدم المعلم أساليب بعينها لتدريس المهارات آنفة الذكر ، لتجنب حدوث أى تشويش فى ذهن الطفل . كما يجب أن يعطى المعلم بعض التلميحات (مفاتيح الحل) للطفل لضمان مروره بخبرات صحيحة ، تشعر الطفل نفسه بالنجاح الذى يحققه .

ويتحدد التدريس الفعال للقراءة بالسلوك المميز للمعلم ، وبسلوك المتعلم ذاته ، وبخصائص النص المقروء . وفيما يلى توضيح لهذه المحددات الثلاثة :

* **بالنسبة لسلوك المعلم :**

ينبغى أن يشتمل على الاستخدام المستمر لإشارات الأيدى والأصابع ، والتصفيق ، وتغيير مستوى الصوت ، والأسئلة المستمرة ، والتحكم فى الفصل عن طريق العين ، وتكرار الشرح أو بعض الأسئلة ، وتصحيح أية أخطاء تصدر عن التلاميذ .

* **بالنسبة لسلوك المتعلم :**

ينبغى أن تتضمن سلوكيات التلاميذ الاستجابات الجماعية والأنشطة داخل الفصل (الإجابة عن بعض التمارين والتدريبات) ، كذا العمل فى إطار مجموعات صغيرة .

* **بالنسبة لخصائص النص :**

ينبغى أن تتضمن استخدام مفاتيح النص ، كالعلامات والأسهم ، كذا القراءة الصامتة لجزء صغير من النص فى بداية البرنامج .

ويقدم هذا البرنامج نظامًا متكاملاً لتدعيم السلوك المناسب ، وذلك مثل : المدح بعد الاستجابات الصحيحة مباشرة أو بعد العمل الشاق . وقد تخصص مكافآت مادية أو إشارات فضية أو برونزية للفائقين . وقد يقوم المعلم بمصافحة التلاميذ الذين يقدمون سلوكا تعليميًا وإنسانيًا رائعًا ، أمام بقية التلاميذ ، ويقدمهم على أساس أنهم من الأبطال أو الشجعان الذين ينتظرهم الكثير فى مستقبلهم إذا استمروا على حالهم .

أيضاً ، فإن إحدى الخصائص المهمة والمميزة لهذا البرنامج ، هو الاستخدام المتنوع للواجبات المدرسية ، إذ من خلال البرنامج تعد الواجبات بمثابة مكافآت تعويضية عن العمل

الشاق والجاد للتلاميذ فى البرنامج ، بدلاً من كونها واجبا دراسيًا يمثل حملا ثقيلا على التلاميذ.

ولكن : إلى أى مدى يتميز برنامج ديستار بالسلوكية ؟

للإجابة عن السؤال السابق ، نقول :

(١) يركز هذا البرنامج جل اهتمامه على السلوك ، إذ أن عملية تنمية سلوك التلاميذ من خلال هذا البرنامج تبدأ بأهداف يمكن ملاحظتها وقياسها ، وكل ما يتبع ذلك من تحليل المهمة ، وتنمية أساليب تعليمية بعينها ، وسلوك المعلم ، .... إلخ ، ينبثق أساسًا من الأهداف التى سبق تحديدها .

(٢) يهتم البرنامج بتدريس المهارات بصورة واضحة ومحددة ، على أساس أن الفرق الوحيد بين التلاميذ المتقدمين دراسيا والمتأخرين دراسيا يتمثل فقط فى مدى التمكن من المهارات ، وذلك حسب رؤية مصممى هذا البرنامج . لذا ، فإنه لا يمكن إرجاع الفروق الفردية بين التلاميذ فى الأداء التدريسى لقدراتهم الفطرية . كما أن الفروق فى معامل الذكاء بين التلاميذ لا تعنى أن بعض التلاميذ أذكياء والبعض الآخر أقل ذكاءً ، وإنما تعنى أن بعض التلاميذ يتم تعليمهم بعض المهارات بطريقة جيدة ، بينما يتم تعليم البعض الآخر المهارات بطريقة سيئة ، أو لا يتم تعليمها لهم على الإطلاق .

وفق هذا المنظور ، يصبح البرنامج متفاعلا جداً بخصوص من يتم تعليمهم القراءة .

(٣) يتم تعليم المهارات وفق خلفيات يتم السيطرة عليها بدرجة كبيرة ، بغض النظر عن السياق الذى سوف تستخدم من خلاله هذه المهارات ، ولا الخبرات التى تشكل خلفية التلاميذ التى أتوا بها إلى الفصل .

هذا الانفصال عن السياق ، مشتق من السؤال الأولى الذى دفع ليد بيريتر وإنجل مان Led Bereiter and Engel Mann إلى تنمية هذا البرنامج : ما الذى ينقص هؤلاء التلاميذ ليتعلموه ؟ وكيف يتم تعليمهم إياه بفاعلية ؟

وبالطبع ، يتضمن السؤال السابق وجهة نظر مفادها أن التلاميذ يعانون من نقص فى امتلاك المهارات ، وأنهم لا يحملون ثروة من الخبرات والمعلومات التى يستطيع المعلم أن يعتمد عليها فى الربط بينها وبين المهارات والمعارف الجديدة .

(٤) تعتمد عملية التدريس على مبادئ التدعيم السلوكى ، مثل : الاعتماد الكلى على الدافعية خارجية المصدر بدلا من الدافعية الداخلية عند التلميذ ، واستخدام المهمات متدرجة الصعوبة ، وتعليم مهارة واحدة فى كل مهمة ، واستخدام التغذية والتصحيح المباشرين .

(٥) يتم توظيف نموذج إنتاجى فنى للربط بين الوسائل والغايات ، فبمجرد اختيار الأهداف ، يتم اختيار أكثر الوسائل فاعلية لتحقيق هذه الأهداف .

ويمكن عن طريق الخبراء التحكم فى البرنامج من بدايته حتى نهايته ، للدرجة التى تجعل

هؤلاء الخبراء يقومون بالوصف المسبق لكيفية استخدام الأدوات التعليمية فى المواقف التدريسية، وذلك دون أى تدخل يذكر من قبل المعلمين .

أيضا ، يوفر البرنامج نصًا كاملاً لكيفية قيام المعلم بالمهام المطلوبة منه أو المكلف بتأديتها ، وذلك يلغى فرص التدريب للمعلم التى قد يستفاد منها الكثير فى مجال عمله .

وأخيراً يتم إعطاء المعلم التعليمات المناسبة بالنسبة لما يقوله أثناء الشرح ، ولكيفية اشتراك التلاميذ كى يستجيبوا لما يقوله ، ولأساليب المديح للاستجابات الصحيحة ، ولكيفية التعامل مع الإجابات الخاطئة ، وذلك يحد من حرية المعلم فى الانطلاق خارج التعليمات المفروضة، وبذا لا يستطيع أن يبتكر أو يبدع ، ويكون نمطيا وآليا بدرجة كبيرة ، لأن الحدود المسموح له أن يتحرك فيها ضيقة .

المدخل المعرفى : Cognitive

أوضحنا أن المدخل السلوكى يركز على السلوك والأداء ، ولكن المدخل المعرفى يركز على إكساب عمليات وتركيبات عقلية داخلية تسمى أحيانا العمليات المعرفية ، وهى مهمة بالنسبة للأداء التدريسى .

لقد حدثت ثورة فى مجال علم النفس ، وبخاصة فى مجال علم النفس التعليمى ، حيث تحول الاهتمام من المدخل السلوكى إلى المدخل المعرفى خلال العقدين الأخيرين . لذا ، تغير اهتمام علماء النفس من التعليم الأصم ، مثل : استدعاء كلمات ومقاطع ليس لها معنى ، إلى التعلم الذى يهتم بالمعنى ، مثل : القراءة للفهم ، وحل المشكلات بالأسلوب العلمى والاحصائى ، وتكوين القصص ، وغير ذلك من المهام التى تتطلب فهمًا وتذوقًا .

ويمكن النظر إلى المدخل المعرفى على أنه استجابة مخالفة لنظيره السلوكى ، إذ يرفض أصحاب المدخل المعرفى الاهتمام المبالغ فيه بالتعلم والسلوك . فعلماء النفس ممن ينتمون لمدرسة المدخل المعرفى ، لا يقتصر اهتمامهم على التعلم والسلوك ، وإنما بجانب ذلك يهتمون بالتفكير والاستدلال والنمو العقلى واتخاذ القرار والذاكرة والإدراك . والأكثر من ذلك ، فإنهم يؤكدون على أهمية عدم رفض المدخل السلوكى بالنسبة للعمليات العقلية كالتفكير .

إن الاهتمام بالتفكير ، قاد أصحاب المدخل المعرفى إلى استنتاج أن فهم التعلم الإنسانى يتطلب دراسة الإنسان لا الحيوان ، وجعلهم يرفضون فكرة أن يكون عقل الإنسان كالصفحة البيضاء أو السجل الخالى ، التى يمكن تتبع مصادرها فى آراء أرسطو وفى أدبيات التربية خلال القرن التاسع عشر .

وجدير بالذكر أن وجهة النظر الخاصة بالمدخل المعرفى قد اشتقت من آراء الفيلسوف إيمانويل كانت Immanuel Kant ، الذى أوضح أن الأفراد يولدون مزودين بمجموعة من القدرات والتركيبات الفطرية التى تساعدهم على اكتساب اللغة والمفاهيم والمهارات . وهذه القدرات والتركيبات الفطرية ذاتها تتطور كما يتطور الفرد . أكثر من ذلك ، فإن ما يتلقاه الفرد من معلومات ومعتقدات قد تجعله يعيد النظر فى طريقة تفكيره بالنسبة للآراء والأحداث والموضوعات السابقة .

وهكذا ، لا يستقبل الأفراد من حواسهم استقبالا سلبيا ، بل يحدث العكس ، حيث يقارن الأفراد بين الأفكار بإيجابية ، ويولدون المعانى من المدخلات الحسية عن طريق مقارنة هذه المدخلات بخلفيتهم من الخبرات السابقة ، وعلى أساس الأفكار الموجودة لديهم .

وعلى الرغم من وجود عديد من وجهات النظر التى تندرج تحت مظلة المدخل المعرفى ، فإن حديثنا يقتصر على وجهة نظر بعينها ، لما لها من تأثير فعال فى الوقت الحالى فى مجال البحث التربوى ، وفى مجال تطوير المناهج .

ويطلق على هذه النظرة للمدخل المعرفى **المنظرة البنائية** . ولقد لخصتها ريسنك Resnick فى الآتى :

* يبنى المتعلمون الفهم ، وبذا لا يكون المتعلم مجرد مرآة تعكس ما يقوله أو ما يقرأه ؛ فالمتعلم يبحث عن المعنى ، ويحاول إيجاد اتساق وترتيب لأحداث العالم من حوله ، حتى وإن لم تكن لديه المعلومات الكاملة والكافية لتحقيق هذا الغرض . ويعنى ما تقدم أن النظريات الأولية يتم بناؤها كجزء من عملية التعلم .
* يتوقف فهم أى شئ على معرفة العلاقات المتداخلة والمتشابكة مع هذا الشئ ، إذ أن المعرفة الإنسانية يتم تخزينها فى إطار عنقودى ، وبذا يمكن للإنسان استخدام هذه المعرفة فى تفسير المواقف المعتادة المألوفة ، وأيضا فى تحديد أسباب المواقف الجديدة ، علما بأن المعلومات المعزولة أو المنفصلة عن التراكيب والأبنية المعرفية يتم نسيانها أو تصبح غير مدركة فى ذاكرة الإنسان أو فى ذاكرة الأمة .

وجدير بالذكر ، أنه فى سنة ١٩٨٩ ، أضافت (ريسنك) أساسات الدافعية والتفاعل الاجتماعى إلى منظورها السابق ، وإن كان هذا المنظور ما يزال يعتمد على فرضية : " أن المعرفة هى أساس أو مركز التفكير "

ويختلف المفكرون الجيدون ، وكذا الأفراد القادرون على حل المشكلات ، عن غيرهم ممن لا يستطيعون تحقيق ذلك ، ليس فيما يملكونه من مهارات حل المشكلات فقط ، بل أيضا فى طريقة استخدامهم لهذه المهارات . لذا ، يكون من المهم ، تطوير عادة استخدام المهارات والاستراتيجيات وشتى ألوان المعرفة ، ليتم تطبيقها كوسائل لحل المشكلات ، وليمكن استخدامها بطريقة جيدة عند الحاجة إليها .

وبعامة ، قد توفر الظروف الاجتماعية عديداً من الفرص الفعالة للتدريب على استراتيجيات التفكير ، أو لتعديل تأثير هذه الاستراتيجيات نحو الأفضل ، وذلك لأن هذه الظروف تقدم للمتعلمين نشاطات عقلية وذهنية متنوعة .

ومن ناحية أخرى .. فإن الظروف الاجتماعية توفر للتلاميذ فرصًا عديدة ومناسبة للعمل الجماعى ، أى العمل فى مجموعات عند حل المشكلات ، وبخاصة تلك التى لا يستطيع أى متعلم منفرداً مواجهتها أو التغلب عليها .

والحقيقة ، يشجع العمل الجماعى المتعلمين على تبادل النقد فيما بينهم بالنسبة للأعمال الموكلة إليهم أو يقومون بتنفيذها كمشروعات تعليمية . وبالطبع يساعد النقد البناء الذى يمارسه

المتعلمون فى تحسين مستوى عملهم ، كما يشجعهم على تنمية وتطوير تفكيرهم ؛ فالاشتراك فى العمل الجماعى ، يجعل المتعلمين يمارسون التفكير طول الوقت فى حل المشكلات وفى نقد ما يقومون به من أعمال ، وذلك أثناء الممارسة الفعلية والتدريبات العملية ، وبذا يكتسب المتعلم مقومات التفكير التحليلى الناقد .

وجدير بالذكر ، فإن العمل الجماعى الذى يتطلب ممارسة المتعلم التفكير التحليلى الناقد خلال ممارسته للمهام المطلوبة كعضو فى جماعة ، يجعل من الصعب جدا وضع حدود فاصلة بين المنظور المعرفى والمنظور التجريبى .

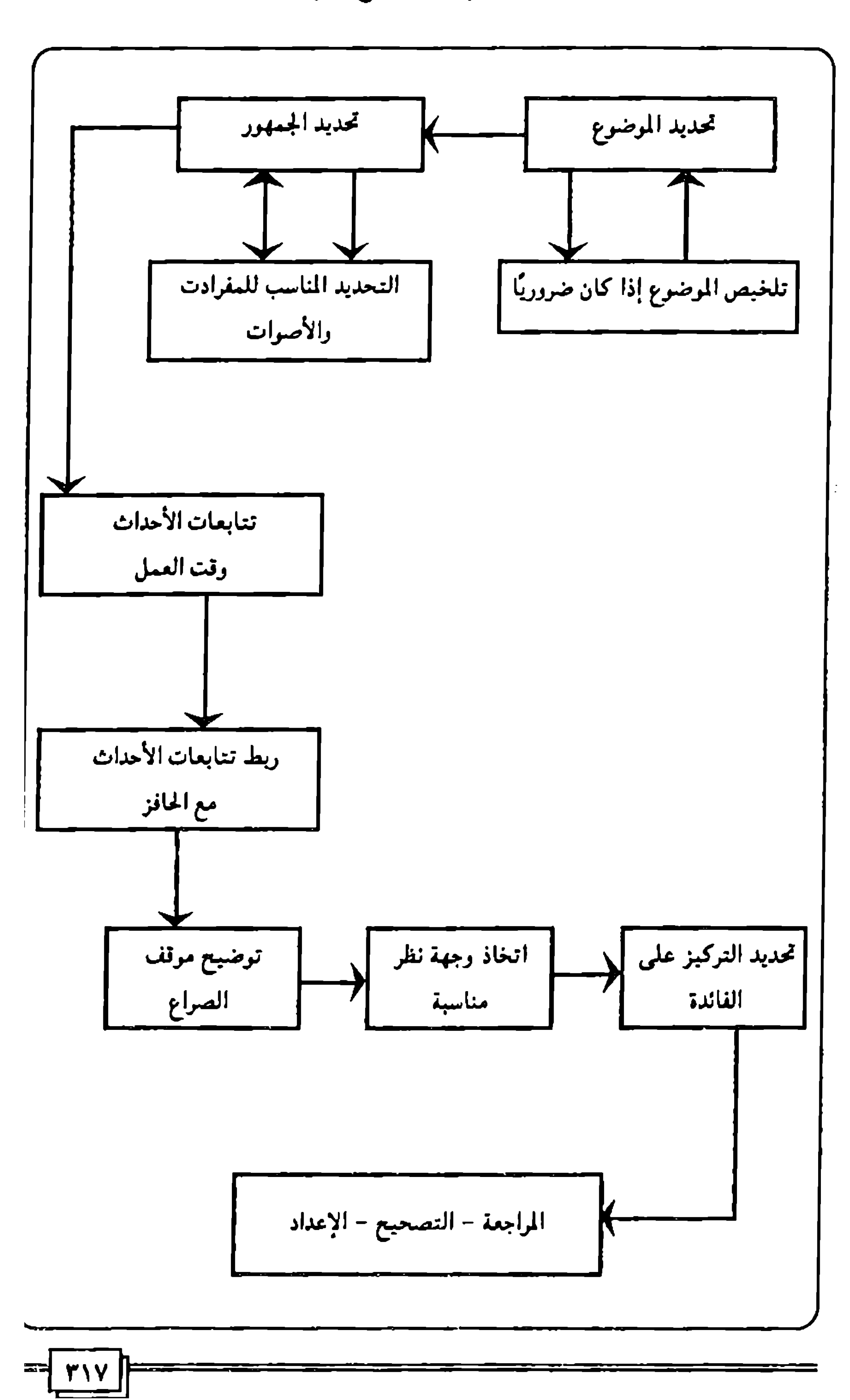
ويميز علماء النفس ، سواء أكانوا من السلوكيين أم من المعرفيين ، بين أداء الشخص للمهمة (كإجابة المتعلم فى الامتحان) ، وبين العمليات النفسية والبنائية اللازمة لهذا الأداء (كفهم الموضوع ، والقدرة على إنجاز الاختبارات) .

وينبغى التنويه إلى أن المدخل المعرفى للأهداف يركز على عمليات التفكير الداخلية ، وعلى عمليات البناء المعرفى ، أكثر من ممارسة الأداء . لذا ، يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن الأهداف لابد أن تشير إلى التغيرات الداخلية التى قد تحدث للتلاميذ ، والتى لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة .

ويمكن وصف هذه التغيرات الداخلية باستخدام وسائل وأشكال توضيحية لرسم العلاقات المتداخلة للمفاهيم المكتسبة . ويطلق على ذلك ، خرائط المفاهيم Cocept maps أو شبكات المعانى Semantic Networks

وتظهر خريطة التدفق اللاحقة أن الأهداف يتم وضعها فى إطار هذه الطرق ، وذلك بدلا من استخدام قوائم الأهداف السلوكية .

شكل رقم (٣) خريطة تدفق للمنهج فى الكتابة القصصية .



وعلى الرغم من وجود عدد كبير من مداخل التدريس التى يمكن تسميتها بالطرق المعرفية، فإنه يوجد اثنتان منها تستحقان الذكر هنا ، بسبب الفرق الواضح بينهما وبين النموذج السلوكى التعليمى ، بالنسبة لعقد المقارنات والتراكيب الخاصة بها .

ويشتق **النموذج الأول** من أهتمام المعلمين المتخصصين بالجوانب المعرفية من المفاهيم الخاطئة التى يأتى بها التلاميذ إلى الفصل . ويمكن وصف هذا النموذج بأنه التغيير المفاهيمى لمدخل التدريس . ويظهر الجدول التالى خطوات تحقيق النموذج الأول :

الجدول رقم (٢)

مدخل التغيير الإدراكي (المعرفي) للتدريس

A Conceptual Change Apporach to Teaching

١ - **مقدمة** : Introduction ، حيث يجهز المعلم تنظيمات متقدمة ، وفحوصات، ودوافع تجريبية .

٢ - **مركز الاهتمام** : Focus ، حيث يشاهد التلميذ نهاية أو توقف الحدث والمشكلة.

٣ - **تحدى وتطوير المتعارض (المخالف)**: Challange and development Conflict يتم تقديمه من خلال حضور الحدث المخالف أو Socratic . ويتأمل التلاميذ باستخدام تفكيرهم الخاص الأفكار الجديدة (بمعنى : بالنسبة للمتشابهات الجديدة التى يتم تقديمها لتحليل المخالفات) .

٤ - **تطبيقات** Application ، حيث يقوم التلاميذ بحل المشكلات باستخدام الأفكار الجديدة والمناقشات أو عن طريق مناظرة الأفكار التى تستحق الاهتمام .

٥ - **تلخيص** Summary ، حيث يقوم المعلم مع التلاميذ ، أو يقوم المعلم منفرداً أو التلاميذ بأنفسهم ، بتلخيص المعلومات والربط بينها وبين الدروس الأخرى .

ويظهر الجدول السابق أن المكونات : الثانى والثالث والرابع هى التى تميز هذا النموذج عن النموذج السلوكى الذى سبق عرضه ، إذ تدعى وجهة النظر السلوكية أن المهمة الأساسية التى تواجه المعلم ، هى التى تمده بفرص الاتصال والممارسة والتغذية الراجعة ، بينما تدعى الطريقة المعرفية أن التوضيح وتحدى مفاهيم التلاميذ هى المهام الأساسية للمعلم .

وعليه .. فإن قائمة العمليات المعرفية للمنهج العلمى البحثى تقوم على أساس إمكانية التلميذ من تصميم تجربة بسيطة للنظرية التى تعطى له ، عن طريق تحقيق الفروض التالية:

أ - تحديد المتغيرات التى تقوم على أساسها فروض النظرية .

(تحديد أى المتغيرات تعتبر أسبابًا تخمينية : مستقلة ، وأيها يكون له تأثيراته التابعة).

ب - تنظيم المتغيرات فى صيغ قابلة للقياس .

جـ - فهم فكرة التحكم والحاجة لتنوع المتغيرات فى كل مرة .

(بطريقة يمكن من خلالها تحقيق تأثير للمتغيرات بشكل مستقل : سواء أكان ذلك مرة واحدة خلال زمن التجربة أم أكثر من مرة) .

د - تشكيل مجموعة جميع تكوينات المتغيرات الممكنة .

هـ - تحليل القياسات التأثيرية للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة للوصول إلى قرار بخصوص الفروض .

(لتحديد قبول الفروض أو رفضها) .

أما **النموذج الثانى** ، فهو مشتق من النظرية المعرفية ، التى تقوم على أساس أن التعليم والتعلم معا بمثابة عملية إنتاجية ، تتمثل فى شكل تمرين معرفى يشارك فيه التلاميذ لتحقيق عمل إنتاجى مرتب ، تماما مثلما يعمل الشباب تحت التمرين لدى كبار الصناع .

وطبقا لما يقوله ريسنيك وكلوبفير Reanick and Klopfer ، فإن هذا النموذج يضع ثلاثة متطلبات أمام المنهج وطريقة التدريس ، وهى :

١ - مهام حقيقية Real Tasks ، مثل : المشكلات التى يحتاج حلها للتحدى والتفاعل ، تفسير الاختبارات الصعبة المقالية ، تحليل المناقشات بطريقة مقنعة ومرنة . وهذه المهام حقيقية لأنها تنبثق من دوافع أولية ، مثل : التحدى أو حب الاستطلاع ، بدلاً من الدوافع الطارئة ، مثل : الحصول على درجة فى الاختبارات .

٢ - التمرين الكلامى Contextualized Practice ، بدلا من التمرينات على المهارات الجزئية فى سياق الكلام التى تستخدم فيه . ويمكن اختصار المهام أو تبسيطها ، بشرط أن تبقى متماسكة .

٣ - الفرص الكافية Sufficient Opportunity ، لملاحظة الآخرين ، وهم يقومون بالأعمال المطلوبة منهم ، حيث إن الهدف من هذه المتطلبات هو تحقيق المستويات القياسية والإرشادية للإنجاز والأداء ، مع ضرورة إعطاء اهتمام خاص للعادات الخفية ، ولطرق عمليات التفكير الفعلية التى يلاحظها التلاميذ .

وعلى الرغم من أن الطريقة السابقة تشبه تصميم هنتر للدروس الفعالة ، وأنها تؤكد النموذج ، فإننا نلاحظ أن التمرين أو التدريب المعرفى يختلف عن تصميم هنتر فى ناحيتين مهمتين ، هما : (١) يجب أن يستخدم المعلم أنواعًا من السلوك تكون خفية تماما ، وضمنية ، وتشمل عمليات عقلية ، بشرط أن يقوم المعلم بتوضيح هذه الأمور ، (٢) يتم توضيح أنواع السلوك فى إطار الكلام (الشرح) الذى تستخدم فيه .

وإذا كان المدخل السلوكى يركز على إلمام التلميذ بمجموعة من الأهداف السلوكية ، فإن المدخل المعرفى يركز جل اهتمامه على مساعدة التلاميذ على التفكير بشكل أكثر كفاءة ، وبالأساليب التى تسهم فى معرفتهم بالعالم والإحساس بما يدور من حولهم . أيضًا ، فإن جهود تطوير المنهج من خلال المدخل المعرفى ، تهدف تشجيع التلاميذ على تطوير مفاهيمهم عن العالم

بما يكون مفيداً ونافعاً لهم .

ويوجد عديد من المداخل المعرفية لإعداد المنهج ، ولكنها تختلف فيما بينها من ناحية التركيز على بؤر المنهج الأولية (مراكز الاهتمام) أو الأقوال المحورية عن التعلم ، وتشمل هذه المداخل : الطرق المفاهيمية والتطويرية التى يمكن استخدامها فى عمليات التفكير .

فالمدخل الذى يركز على المفاهيم ، يشمل مجموعة من المفاهيم المرتبطة معا أو الأفكار المفاهيمية اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، أو اللازمة بعامة للتفكير فى بعض أنواع المعرفة ، مثل : الفيزياء أو الرياضيات ، علما بأن هذا المدخل يكون بمثابة طريقة لبناء نموذج التغير المفاهيمى للتدريس .

أما المدخل الذى يركز على التطوير (حسب المدخل التطويرى لـ : بياجيه Piagtian) ، فإنه يقوم على أساس أن التلاميذ خلال نموهم الزمنى ، يتطورن خلال سلسلة من المراحل ، حيث تمثل كل مرحلة مجموعة مختلفة من التراكيب المعرفية ، وإنهم يصلون فى النهاية إلى المرحلة التى يمكنهم فيها القيام بالتفكير المجرد . لذا ، ينبغى تصميم المناهج بما يناسب مراحل النمو العقلى للتلميذ ، بشرط إكساب التلميذ المعرفة التى تجعله مستعدا لمواصلة الدراسة فى السنوات أو المراحل الدراسية التالية ، وبشرط إمداده بالمواقف التى تسهل انتقاله للسنوات أو المراحل الدراسية التالية .

وجدير بالذكر ، فإن المناهج التى يتم بناؤها على أساس المحتوى المعرفى ، تؤكد جميعها أهمية مهارات التفكير ، وإن كانت تختلف فيما بينها بالنسبة لنوع التفكير الذى ينبغى الاهتمام به .

وتبعا للمعارف التى تؤكد على التفكير الاستدلالى ، يجب على المناهج أن تعلم التلاميذ التفكير ، بدءاً بالملاحظة وانتهاءً بالتعميمات والتنبؤات. وتوجد مناهج أخرى تؤكد أنواعًا أخرى من التفكير ، مثل : التفكير الجانبى والإبداع ، والتفكير النقدى .

وفى جميع الحالات ، يتم تقدير قيمة مكونات التفكير عن طريق واضع المنهج ، أو مطور المنهج ، مع مراعاة أن أهداف التعليم فى معظم الحالات أصبحت هى الغرض الرئيس للمنهج ، والتى على أساسها يتم اختيار محتوى المنهج .

وحديثاً ، فى محاولة لتوضيح التباينات بين وجهات نظر علماء النفس المعرفيين ، حيث يؤكد فريق منهم أهمية وضرورة فهم المفاهيم (مثل : التعلم ذى المعنى) ، بينما يؤكد فريق آخر مهارات التفكير (مثل : أسلوب حل المشكلات) ، أوضحا ريسنيك وكلوبفيرResnick and Klopfer أن المنهج الحديث الذى يعتمد على التفكير يحتوى على طريقة معرفية للتدريس ، وأن الفرق بين المحتوى والمهارات ، هو : " تعمل المفاهيم دائماً فى سياق الكلام للتفكير وحل المشكلات . . . ولا يمكن عمل اختيار بين تأكيد المحتوى وتأكيد مهارات التفكير؛ إذ لا يمكن تعميق أحدهما دون الآخر" .

حالة تطوير القراءة : تنظيم المنهج المعرفي :

Tha Case of Reading Recovery : A Cognitively Oriented Curriculum

مثلما الحال فى برنامج ديستار للقراءة من أجل التلاميذ المتأخرين دراسيًا ، قدم بينيل ودى فورد وليونز Pinnell , De Ford & Lyons سنة ١٩٨٩ ، برنامجا مماثلا للقراءة ، وقد تم تصميمه للتلاميذ المعرضين للفشل التعليمى فى المدارس الابتدائية .

وبعامة ، فإنه بمقارنة هذا البرنامج ببرنامج ديستار الذى سبق التنويه إليه ، نجد أن هذا البرنامج يركز على النمو المهنى للمعلم ، على أساس أن محتويات البرنامج لا تكون مجرد مجموعة بعينها من المواد الدراسية ، لذا فإنه يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما يركز على أن تعلم القراءة يعتمد على إستراتيجيات محددة للقراءة وليست مجرد مهارات تعليمية / تعلمية منفصلة ، كما يقوم البرنامج على أساس التمكن المعرفى للتلميذ وقوته الإدراكية ، وليس على أساس علاج بعض نواحى القصور المعرفية والإدراكية عند التلميذ .

إن تطوير القراءة وفقا لهذا البرنامج يشجع تطور استراتيجيات القراءة ، التى تساعد التلاميذ على استخدام ما يعرفونه بالفعل . فهذا البرنامج يختلف عن بعض النماذج العلاجية التى تركز على تدريب التلاميذ على الأشياء المختلفة التى لا يعرفونها ، مما يسبب ارتباكهم، بل يحدث العكس فى هذا البرنامج ، إذ يحدد المعلم المسئول عن تطوير قراءة التلاميذ ، قوة كل منهم ، ويبنى على ذلك الدروس اليومية التى يتعلمها كل تلميذ على حدة ، وبذلك يتعلم التلاميذ استراتيجيات بعينها (وليس استراتيجية واحدة) ، وبذا يمكن لكل تلميذ تطبيق الاستراتيجية التى تناسب معرفته .

ويستخدم هذا البرنامج كقاعدة لتطوير القراءة ، قبل أن يدرك التلاميذ العاجزون عن القراءة هذا بأنفسهم ، وبذلك يكون هذا البرنامج برنامجًا وقائيًا وليس علاجيًا . وتقوم فكرة البرنامج على أساس إمداد التلاميذ بوسائط تعليمية مركزة وقوية وفعالة ، عندما يتعلمون الاستراتيجيات الأولى للقراءة .

ولا يهدف هذا البرنامج تطوير القراءة فقط ، وإنما يمكن وصفه بأنه نظام وسيط يتطلب وضع نظام مدرسى كامل لمجموعة من القواعد والأفعال مصممة بعناية ، لكى يحقق البرنامج النتائج المحتملة .

ويتضمن البرنامج عناصر تشبه عناصر البرامج الأخرى ، ولكن ما يميزه عن البرامج الأخرى ، ويجعله منفرداً عنها ، هو تحقق الأمور التالية فى برنامج واحد :

١ - كل طفل له برنامج منفرد .

٢ - تقوم طرق التدريس على ما أظهره البحث بأنه نافع لمعظم التلاميذ عند تعلم مهارات القراءة .

٣ - تستخدم المهام المفيدة للتلميذ فقط ، وبالتالى يمكن للتلميذ اكتشاف الأخطاء عندما لا يفهم الرسالة .

٤ - يشجع المعلم التلميذ خلال الأسبوع الأول من الدراسة على العمل باستقلال فيما يعرفه ، وفى المهام الجديدة - بعد الأسبوع الأول - يشترك المعلم والتلميذ معًا لإكمال مهام القراءة بنجاح .

٥ - تزداد صعوبة المهمة باستمرار ، للمحافظة على استمرارية تطور التلميذ ، وعلى الرغم من أن طبيعة العمل فى المهمة تكون إجرائية ، فإنه يدخل التلميذ فى منطقة تعليمية جديدة بالنسبة له . ويختار المعلم الكتب المهمة للطفل إذا فشل فى هذه المنطقة .

٦ - خلال البرنامج ، يمكن للمعلم أن يصمم بعض البرامج الفرعية المناسبة للتلميذ ، الذى يجد صعوبة فى تعلم البرنامج الأصلى . ويمكن للمعلم تحديد متى يكون التلميذ مستعداً للعودة لوقت الفصل الكامل ، أى للعمل فى البرنامج الأصلى .

وعلى الرغم من أن البرنامج يركز على الاختلافات بين التلاميذ ، فإن جميع الدروس فى البرنامج تتبع تركيبًا معينًا . وتشمل القاعدة الأساسية للدرس تحقيق المراحل التالية :

١ - يعيد التلميذ قراءة عديد من الكتيبات الصغيرة لتقوية طلاقته اللغوية ، بشرط أن يقوم المعلم بعمل بعض التصحيحات البسيطة .

٢ - يحلل المعلم بعناية الأخطاء التى قد يقع فيها التلاميذ ، ويحدد أنواعها ، ليقوم بتصميم البرنامج طبقًا لها .

٣ - يؤلف التلميذ قصة أو رسالة مختصرة إلى : أحد والديه ، صديق ، أى شخص آخر يختاره ، ثم يكتب القصة أو الرسالة بمساعدة المعلم .

٤ - يقدم المعلم كتابا جديداً ليقرأه الطفل .

وجدير بالذكر أن عملية تطوير القراءة ينبغى أن توجه جل اهتمامها نحو مساعدة التلاميذ على : تطوير استراتيجياتهم القرائية لكى تكون مشابهة بدرجة كبيرة للاستراتيجيات، التى يستخدمها القارئ الجيد ؛ لأن ذلك يمكنهم من القراءة المستقلة ، وينبغى أن تشمل هذه الاستراتيجيات : ضبط الذات ، المراجعة العرضية ، التنبؤ والتأكيد.

وإذا كان برنامج ديستار يقوم على أساس تجهيز مجموعة بعينها من المواد ، ممثلة فى الكتب أو النصوص القرائية أو الأسئلة .. فإن هذا البرنامج يستخدم الكتب التجارية (أى الكتب المتوفرة وتباع فى المكتبات) ؛ بخاصة وأن شركات عديدة تصدر نصوصاً أدبية مناسبة لاستخدامها فى تطور القراءة عند التلاميذ . لذا ، فإن المعلم يختار مئات القصص القصيرة الممتعة والتى تناسب اهتمامات التلاميذ ، وذلك من القوائم التى تصدرها دور النشر . وبالطبع ، يراعى المدرس عند الاختيار أن اللغة المكتوبة بها القصة سهلة ، ولا تحتوى مفردات لغوية صعبة أو معقدة أو ممعنة فى الرمزية . وبذا تكون القصة مناسبة بالفعل لمستوى التلميذ ؛ فتسهم فى إكسابه الطلاقة اللغوية ، والوصول إلى المعنى المقصود الدقيق ، وتذوق الجماليات اللغوية ، فيشعر بالمتعة التى تدفعه للمزيد من القراءة .

ويشترك هذا البرنامج مع برنامج ديستار فى الآتى :

* الاعتقاد بأن كل التلاميذ تقريباً يمكنهم تعلم القراءة المستقلة .

* يحتاج بعض التلاميذ لشرح تعليمات القراءة .

وينبغى التنويه إلى اعتقاد مصممى البرنامج أنه لابد من فهم العلاقة بين أصوات الحروف كنتيجة للقراءة والكتابة ، وذلك بدلا من تعلم العلاقة بين أصوات الحروف منفصلة كضرورة للقراءة والكتابة . لذا ، يجب ألا تكون العلاقات المنفردة بين الحروف والأصوات جامدة ، حيث أن هناك عديداً من الأصوات لكل حرف ، وأحيانا قد يوجد أكثر من حرف واحد لكل صوت . أيضا ، يجب تعلم العلاقات بين الأصوات بمرونة كى يمكن التعامل مع تعقيد اللغة ، أيا كانت هويتها .

وتعتمد إثارة دوافع التلميذ نحو القراءة ، بحيث يكون متمكنًا من عملية القراءة ، ولديه القدرة على قراءة الأعمال الممتعة ، على خبراته المبكرة الناجحة فى القراءة والكتابة .

إن تحقيق ما تقدم ، يعطى التلميذ رسالة مهمة عن نفسه ، وعن قيمة القراءة والكتابة من أجل الحصول على المتعة والمعلومات وإمكانية الاتصال بالآخرين .

أيضا ، ينمى تطوير القراءة ثقة التلاميذ فى أنفسهم ، لأن ما يعرفونه ويعملونه ، له قيمة فى تعلم عملية القراءة والكتابة .

ويعتبر تطوير القراءة منهجا معرفيا يؤكد تدريس مفاهيم القراءة ، وتدريس القراءة بهدف الوصول إلى المعنى ، كما أنه يقوم على افتراضات ، تشمل الآتى :

١ - القراءة عملية تحدث داخل عقل القارئ .

٢ - يتعلم التلاميذ كيفية حل المشكلات باستخدام استراتيجيات خاصة .

٣ - العلاقات بين اللغة المقروءة والشفوية هى المفتاح لعمليتى القراءة والكتابة ، وهذه العلاقات يمكن تعلمها .

٤ - خبرات ومعلومات التلميذ السابقة بمثابة قاعدة مناسبة لمزيد من التعلم .

وجدير بالذكر أن البرنامج التعليمى الفردى لا يتميز ، ولا يتسم بالبعد الاجتماعى ، مثل برنامج الفصل الدراسى ؛ إذ إن تطوير القراءة وفقًا لبرنامج الفصل الدراسى يؤكد البعد الاجتماعى للتعلم . فالعلاقة التعليمية بين المعلم والتلميذ ليست علاقة اجتماعية فقط ، ولكن القراءة والكتابة عمليات تتطلب أيضا بناء معانى إنسانية مشتركة . وفضلا عن ذلك ، ترتبط المفاهيم الاجتماعية للتعلم بمفاهيم السلطة والجمهور .

(٢٢)

صناعة المنهج التربوى المعاصر

إن قضية ما إذا كانت طريقة التدريس جزءاً من المنهج أم لا ، تجعلنا نتساءل عما إذا كان ما يتعلمه التلميذ من خلال التدريس يمثل جزءاً من المحتوى أم لا .

وبمعنى آخر : قد يتساءل الفرد :

* هل لفظة المحتوى هى المرادف للفظة المنهج ؟

* وهل ما يتم تخطيطه فى المنهج يمثل المحتوى ؟

* وهل الخبرات التى يتعلمها التلميذ خارج المدرسة هى جزء من المحتوى (فى هذه الحالة يتخطى المحتوى خطة المنهج) ؟

وفى الحقيقة ، يتعلم الأطفال والتلاميذ بصورة أفضل ، إذا كان المحتوى له علاقة وثيقة بخبراتهم السابقة ، وذلك يعنى أهمية وضرورة أن يجد واضع المنهج الطرائق والأساليب المناسبة ، التى تساعده فى ضبط عملية التعلم التى تحدث خارج المدرسة .

والسؤال الذى ينبغى الإجابة عنه ، هو :

هل تعتبر الخبرات التى يتعلمها التلميذ خارج جدران الفصل الدراسى فى داخل المدرسة جزءاً من المحتوى ، أم لا ؟

على سبيل المثال : طريقة خروج ودخول التلاميذ ، قبل حصة التربية الرياضية وبعد انتهائها ، وما يتبع ذلك من خبرات تربوية يكتسبها التلاميذ ، قد يرى البعض أنها تمثل جزءاً من المحتوى ، بينما يرى البعض الآخر أن تلك الخبرات بمنأى عن المحتوى .

تأسيساً على ما تقدم ، ينظر البعض إلى المحتوى على أنه ثابت واستاتيكى ، بينما يعتبره البعض الآخر متحرك ديناميكى .

وبمعنى آخر : يرى بعض التربويين أن المحتوى يرتبط بمعايير وأهداف محددة ، سبق تعيينها ، لذا ينبغى الالتزام بها واتباعها ، بينما يرى البعض الآخر من التربويين أن المعنى يتضمن مجموعة معايير وأهداف للتعلم ، ينبغى أن يتم توظيفها بشكل فعلى داخل الفصل الدراسى .

وعليه ، إذا تبنى الفرد فكرة أن المحتوى ثابت واستاتيكى ، فيكون مصطلح المحتوى هنا ، مرادفاً لمصطلح المنهج . وفى هذه الحالة ، يكون المنهج بمثابة خطة دراسة المحتوى ، كما أنه يعكس الفهم الحقيقى للأهداف العامة ، ويترجمها عملياً إلى أهداف خاصة ودقيقة .

أما إذا تبنى الفرد فكرة المحتوى على أساس أنه متحرك وديناميكى ، بمعنى أن المحتوى يتحرك بحيث لا يلائم فقط التلاميذ ، بل ليلائم أيضاً المعلمين بالنسبة للخلفية الثقافية ، وشخصياتهم ، وقدراتهم ، ففى هذه الحالة يختلف المحتوى عن المنهج .

وفى الحالة الأخيرة ، بينما تكون الأهداف العامة للمنهج مفهومة ومحددة ، يجب أن

تكون الأهداف الخاصة للتعلم ، والتى يتضمنها المحتوى ، ذات نهايات مفتوحة ، بحيث يصبح كل ما يحدث فى الفصل الدراسى ، بل وكل ما ينتهى إليه الدرس جزءاً لا يتجزأ من المحتوى .

ويجدر الإشارة إلى أن فكرة المحتوى على أساس أنه متحرك وديناميكى كانت سائدة لعدة قرون ، حيث كان المعلم آنذاك يقوم بنفس دور صانع المنهج ، ولم تكن هناك أدوار تلعبها الإدارة التعليمية لتضبط العملية التربوية وفق أهداف ومعايير محددة وموضوعة من قبل . لقد كان المعلم إبان ذلك الزمان هو المسيطر على العملية التربوية ، فنتج عن ذلك قصور واضح وضيق فى الأفق ، فيما يتعلق بالعملية التربوية .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإن وجود مدرس ألمعى ، ويحب التلاميذ ، ويعشق مهنة التدريس، يمكنه أن يجعل المنهج نبراساً منيراً ، ودستوراً للحياة . وهذا ما حدث بالفعل مع بعض المعلمين الأكفاء ، مثل " بستالوزى" ، و"منتسورى " ، و "ديوى" .

والحقيقة أن الحديث عن ديناميكية واستاتيكية المحتوى لا يعنى أبداً أخذ بعد واحد فقط وإغفال البعد الآخر تماما ، إذ يجب أن تكون هناك توليفة من البعدين معا ، وهذا ما تحتمه الديمقراطية وتفرضه ، لأن هذه التوليفة تعتبر الأفضل والأكثر فاعلية ، رغم أنها لا ترضى جميع أطراف العملية التعليمية .

فى ضوء ما تقدم ، نقول إن عملية صناعة المنهج ليست عملية سهلة أو بسيطة ، كما يعتقد البعض ، وبخاصة غير التربويين ، وإنما هى عملية صعبة وشاقة وأعقد مما نتصور ، إذ تتطلب هذه العملية الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية :

١ - من هو الذى ينبغى أن يتعلم ؟
٢ - ما الأهداف التى ينبغى أن تشتمل عليها العملية التربوية ؟
٣ - ما المحتوى الذى ينبغى أن تتضمنه العملية التربوية ؟
٤ - هل ينبغى أن يتمركز محتوى المنهج حول : الطفل ، أو المجتمع ، أو المادة العلمية ، أو ينبغى أن يتمركز حول توليفة من كل هذه الأشياء ، مثل المحتوى المتمركز حول الطفل فى المجتمع ؟
٥ - كيف ينبغى صياغة الأهداف ؟ وكيف يمكن تقويمها ؟
٦ - هل ينبغى أن تكون هناك تنظيمات مختلفة وأشكال أخرى متعددة كبدائل للبرامج التى تقدمها المدارس ؟
٧ - ما الأنظمة التربوية والمواد التعليمية ، التى تحتاج إلى تطوير كى تحقق للتلاميذ خبرات أكثر نجاحًا وفعالية ؟
٨ - من الذى يجب أن يكون مسئولا عن تصميم المنهج وتطويره ؟
٩ - من الذى يجب أن يكون مسئولا عن تحديد طريقة التدريس ؟
١٠ - من الذى يجب أن يكون مسئولا عن التقويم ؟

وبالطبع ، تحتاج إجابة كل سؤال من الأسئلة لعديد من الندوات والمداولات ، إذ إن العناصر التى تتضمنها جميع الأسئلة تنصهر سويا لتشكل عملية صناعة المنهج ، وذلك ما يجعل

الإجابة عن أى سؤال من الأسئلة السابقة منفرداً عملية صعبة ومعقدة . لذا ، ينبغى على الشخص الذى يقوم بعملية صناعة المنهج أن يفهم جيداً القضايا التى تحتويها تلك الأسئلة ، كذا ، عليه أن يساعد الآخرين من التربويين ليصلوا لإجابات الأسئلة السابقة . كما ينبغى عليه أن يقوم بدور القائد فى إمداد التربويين بالأجوبة عن الأسئلة السابقة .

وحتى تكون الإجابات عن الأسئلة السابقة دقيقة ومحددة ، أيا كان من يجيب عنها ، ينبغى وجود تناسق فى منظومة مناهج المدرسة بجميع مراحل التعليم قبل الجامعى ، إذ إن هذا التناسق يجعل العملية التربوية نسيجًا متناغمًا من الخبرات التى لها معنى ومدلول . (١٨)

والسؤال :

كيف يمكن تحقيق ديناميكية واستاتيكية محتوى المنهج ، بما يضمن لنا تحديد ركائز صناعة المنهج ، التى تقوم على إجابات الأسئلة العشرة السابقة ؟

للإجابة عن السؤال السابق ، دعنا نسترشد بما قاله **فينكس** عن طبيعة المنهج : (١٩)

المنهج مجرد اسم لنمط منظم من برنامج تربوى مدرسى ، والوصف الكامل للمنهج له ثلاثة مكونات على الأقل :

١ - ما يدرس - أى " المحتوى " أو " المادة الدراسية " للتعلم .

٢ - كيف تجرى الدراسة والتدريس - أي طريقة التعليم .

٣ - متى تقدم هذه المواد المختلفة - أي نظام التعليم .

وعلى الرغم من أن العمر الزمنى للوصف السابق يتجاوز أكثر من ثلاثين عاما ، فإنه يعتبر من أدق الأوصاف الخاصة بالمنهج التربوى ، وذلك ما حققته بالفعل دراسة علمية، عنوانها " دراسة تحليلية نقدية لتعريفات المنهج التربوى " ، حيث اتبعت هذه الدراسة الأسلوب التحليلى النقدى ، فقامت بتحليل مجموعة من تعريفات المنهج التربوى (١٦ تعريفًا) التى جاءت فى بعض المراجع والمصادر التربوية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة الوصف الذي قدمه (فينكس) للمنهج (٢٠).

وبعامة ، فإننا عند تحديد الركائز التى ينبغى أن تقوم عليها عملية صناعة المنهج ، فإننا نسترشد بالوصف السابق للمنهج ، وبغيره ، مما جاء خلال الحديث على الصفحات السابقة من هذا القسم .

وفى هذا الصدد ، نقول :

إن المدرسة كمؤسسة تربوية ، يجب أن يكون لها منهج . وبافتراض أن الذهاب إلى المدرسة ميسور فى المجتمع ، فإن مشكلة التعليم فى المدرسة تتمثل فى هذه الحالة فى تقديم مناهج متطورة راقية معاصرة تناسب ظروف الزمان والمكان ، وذلك يجعل مشكلة المنهج الحقيقية هى مشكلة الاختيار الأمثل والدقيق للعدد القليل من المواد التى يجب تعليمها للتلاميذ من بين المواد الدراسية العديدة ذات القيمة والأهمية .

إن ما تقدم ، يشير إلى أهمية وجود " مقياس لمعرفة المواد الأكثر أهمية من غيرها ،

والمواد التى يمكن أن يضحى بها - حيث إن السيطرة على كل شئ مستحيلة - والمواد التى تتضح ضرورتها المطلقة . ونحتاج فى هذا إلى معايير تحدد الحد الأقصى من الوقت المتاح للمدرسة ، والذى يجب أن يخصص للدراسات المختلفة التى اخترناها . ومثل هذه المستويات تفترض مقياسًا للقيم ، إذ إن المشكلة المركزية فى التربية كلها هى مشكلة القيم ؛ فعلى المربى أن يختار الاتجاه الذى يعتقد أنه أفضل اتجاه يمكن أن يتخذه نمو التلميذ ".

وتتمثل أهم الأبعاد التى يجب أن ندخلها فى اعتبارنا عند تحديد برنامج الدراسة ، فى الآتى :

(أ) الطبيعة الإنسانية الأساسية .

(ب) مطالب المجتمع الواقعى .

(جـ) الحاجات الاجتماعية المثلى .

(د) مطالب الفرد الواقعى .

(هـ) حاجات الفرد المثالية .

(و) مطالب التراث الثقافى .

وينبغى التنويه قبل مناقشة العوامل السابقة إلى أنه ينبغى على كل مشارك فى وضع برنامج المدرسة أن يكيف البرنامج إلى حد ما وفق حاجات المجتمع وحاجات الفرد ، ولا يهمل كلية إغراء المثل الأعلى ولا تكامل التراث الثقافى .

وفيما يلى توضيح لكل عامل من العوامل السابقة .

(أ) الطبيعة الإنسانية الأساسية :

لتحقيق الطبيعة الإنسانية الأساسية ، ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد والعوامل الفرعية التالية :

١ - المهارات الجسمية الأولية :

ينبغى أن يقدم محتوى المنهج للطفل بيئة آمنة ، بشرط أن تتحدى تفكيره وذكاءه تحديًا مناسبًا ، وبخاصة أنه يتعامل مع أفراد كبار يمثلون أمامه ما يجب عليه أن يتعلمه .

٢ - المهارات الاجتماعية الأساسية :

ينبغى أن يعمل محتوى المنهج على إكساب وتحقيق المهارات الاجتماعية الأساسية التالية:

* يتعلم الطفل منذ وقت مبكر أن للأفراد الآخرين مشاعر ومطالب ، كما أن له مشاعر ومطالب .
* يتعلم الطفل كيف يتحكم فى سلوكه .
* تهيئة الفرص أمام الطفل للنشاط الاجتماعى المخطط .
* تدريب الطفل على الآداب وعلى الذوق .

* تعليم الطفل بعض الأنظمة الجادة التى تمكنه من شق طريقه فى الحياة بجدية وصواب .

٣ - استخدام الرموز :

ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأساليب المناسبة ، التى عن طريقها يمكن تحقيق الرموز التالية :

* إكساب الطفل القدرة على استخدام الأفكار أو المفاهيم التى تتضمن إحساسًا بالمعنى.
* تدريب الطفل على استخدام الرموز التى تعبر عن المعانى ، وتنقلها بالاتصال الفكرى.
* تعريف الطفل أن الرياضيات كتعبير قد تكون أقوى وأكمل للعقل الإنسانى من اللغة فى بعض الأحيان .
* تساعد القراءة والكتابة والحساب الطفل على تحقيق أساسه العقلى .

٤ - النشاط البناء :

ينبغى أن يراعى عند بناء المنهج وتحديد محتواه ما يسهم فى تحقيق الأمور التالية :

* الإنسان مفكر ومتحدث .
* يصنع الإنسان أشياء للجمال والاستغلال .
* يخترع ويبنى ويستخدم الإنسان خياله الخلاق فى إدراك الأفكار ، وإدخالها فى مختلف الأشكال المادية .

٥ - اللعب :

ينبغى أن يتيح محتوى المنهج الفرص التالية :

* يشترك الفرد فى عالم قد شكله خياله الحر .
* اللعب جزء حيوى من العملية التربوية .
* النشاط الترويحى عامل ضرورى فى تنمية الحرية والخيال والنظرة المتسقة .

٦ - المسئولية الأخلاقية :

ينبغى أن يهتم محتوى المنهج بمقومات السلوك الأخلاقى القويم عن طريق :

* إتاحة الفرص الكثيرة أمام الطفل لتحمل مسئولية ما يصل إليه من قرارات .
* تعتمد كفاءة الطفل على الاحتفاظ بالاتزان السليم بين الحرية والسلطة .

ب - مطالب المجتمع الواقعى :

لتحقيق مطالب المجتمع الواقعى ، ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد الفرعية التالية :

١ - اللغة والجغرافيا والتاريخ :

ينبغى أن يتيح محتوى المنهج الفرص التالية :

* تدريس اللغة التى تستعمل فعلاً .

* توجيه الانتباه إلى مظاهر الدولة التى يعيش فيها التلميذ ، وذلك أثناء تدريس الجغرافيا .
* التأكيد على تلك الأحداث التاريخية التى لها صلة كبيرة بصنع الحضارة ، التى يشترك فيها التلميذ .

٢ - العادات والتقاليد :

ينبغى أن يتيح محتوى المنهج الفرص المناسبة التالية أمام التلاميذ للتدريب على : أساليب الزي ، عادات الأكل ، الذوق العام ، أنماط العلاقة بين الجنسين ، وسائل الترويح التى يتمتع بها الناس ، سواء أكان ذلك يتحقق بطريقة ضمنية ، أم عن طريق برامج دراسية منظمة .

٣ - المهن :

ينبغى أن يتوافق محتوى المنهج مع ظروف المجتمع ، وذلك على النحو التالى :

* فى المجتمعات الصناعية : تقدم برامج إضافية كاملة فى الرياضيات والعلوم الأساسية.
* فى المجتمع الذى يسيطر عليه الدين : توجيه أعظم إلى تعليم المعتقدات والواجبات الدينية .
* فى حالة المجتمعات التى تخوض حروبًا : يتضمن المحتوى أسس التعليم العسكرى للصغار .

وبعامة يتوقف تأكيد الدراسات الموجودة فى المنهج - إلى حد كبير - على مدى تصميم المطالب الاجتماعية ، وعلى مدى أهمية القدرات بالنسبة لصحة المجتمع وأمنه .

٤ - القيم المشتركة :

ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج الموضوعات والمواقف التى عن طريقها يكتسب التلاميذ بعض القيم ، مثل : الحرية ، المساواة ، كرامة الفرد ، العمل ، التعاون .

(جـ) الحاجات الاجتماعية المثلى :

ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج عناصر استجابته لمطالب المثل الأعلى الاجتماعى . لذا ، يجب أن تصمم برامج الدراسة لإعداد التلميذ للإسهام فى المجتمع كما يجب أن يكون ، لا إعداده للتكيف مع العالم كما هو موجود بالفعل . ويجب أن يكون النظام الاجتماعى الذى نجهز التلميذ له من الممكن تحقيقه .

لذا ، ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد الفرعية التالية :

١ - الارتفاع بثقافة التلميذ :

ينبغى أن يسهم محتوى المنهج فى إكساب التلاميذ بثقافة عريضة . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق :

* السيطرة على لغات أخرى .

* تفيد دراسة الثقافات الأخرى فى التكيف مع الظروف الموجودة .
* فى المجتمع المتخلف ، تسمو مظاهر الإخلاص للقومية والعنصرية .
* فى المجتمع المثالى ، تقدر أنماط السلوك لذاتها ، لا لفائدتها العملية التى تقدمها فى الوقت الحاضر .
* وفى المجتمع المعاصر ، تتحدد المواطنة على أساس البعدين : المحلى والعالمى ، معًا .

٢ - الاتساق الاجتماعى :

ينبغى أن تسهم موضوعات المنهج فى تحقيق الاتساق الاجتماعى ، عن طريق :

* يقوم المنهج على أساس تحقيق مثالية الاتساق الاجتماعى الشامل ، لا الجمود داخل جماعة خاصة فى المجتمع .
* يتضمن مقرر الوحدة الوطنية المشكلات ذات وجهات النظر المختلفة .
* إقامة مجتمع تعاونى وإعطاء وزن أكبر للمساعدة المشتركة بين الأفراد .

٣ - الاتزان المهنى :

ينبغى أن يقدم محتوى المنهج أسس التجهيز المهنى : الحالى والمستقبلى للتلاميذ ، عن طريق :

* يهتم المنهج اهتمامًا كبيراً بحاجات المجتمع المستقبلية الأفضل ، بجانب اهتمامه بالمطالب المباشرة للأفراد .
* تشجيع التلاميذ على إعداد أنفسهم لتلك المهن ، التى تحتاج إلى عدد أكبر من المتخصصين .
* إذا كانت المدرسة خادمة للمجتمع وأداة له ، فإن منهجها سيعكس مطالب المجتمع الواقعى .
* إذا كانت المدرسة قاعدة المجتمع العاملة على تشكيله ، فإن منهجها سيتشكل فى ضوء المثل العليا الاجتماعية القابلة للتطبيق ، والتى لم تتحقق بعد .

(د) مطالب الفرد الواقعى :

يجب إعطاء صفات الفرد وقدراته الشخصية ما يستحق من وزن ، إلى جانب تلك القيم التى تقيس صالح المجتمع فى جملته .

لذا ، ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد الفرعية التالية :

١ - التفرد :

ويمكن لمحتوى المنهج أن يسهم فى تحقيق ذلك ، عن طريق :

* المنهج الذي يتجه إلى تنمية الأفراد ، يختلف عن المنهج الذى يخطط لتخريج طبقات معينة من الأفراد ، يتم إعدادهم لممارسة وظائف خاصة داخل المجتمع .

* المنهج فى مثله الأعلى هو نظام المربى الخاص ، لا نظام الفصل ، على الرغم من أن مناشط الجماعة التى تخطط على أساس الحاجات الفردية يمكن أن تكون جزءاً من برنامج الدراسة.

٢ - التلاميذ الشواذ :

ينبغى أن تتيح موضوعات المنهج المواقف التعليمية والتدريسية للتلاميذ ، الذين يتميزون بقدرات غير عادية ، أو الذين يتميزون بعجز ملحوظ فى قدراتهم .

٣ - الاختبار :

ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج أساليب التقويم التى تسهم فى تحقيق :

* تقويم ميول التلاميذ وقدراتهم باختبارات سيكولوجية مناسبة .

* توجيه التلاميذ نحو برامج الدراسة التى تناسبهم ، وفقًا لقدراتهم الفعلية الحقيقة عن طريق عملية الإرشاد .

(هـ) حاجات الفرد المثالية :

ينبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد الفرعية التالية :

١ - عقلى

ينبغى تصميم موضوعات المنهج لتوليد ميول عقلية ، ثم يعمل على إشباعها .

٢ - أخلاقى

يجب أن يخلق البرنامج التعليمى الرغبة لتحقيق الخير ، مهما تكون رغبة التلميذ أو عدم رغبته فى فعل الخير ؛ ذلك لأن القانون الأخلاقى يفرض مطالبه على الموقف .

٣ - جمالى :

ينبغى أن تهيئ موضوعات المنهج الفرص عن طريق برامج الفن ، وربما بوسائل أخرى عرضية غير شكلية ، وذلك لتعويد الطفل قبول الأشياء الجميلة .

٤ - دينى :

ينبغى أن تركز موضوعات المنهج على العقيدة الدينية ، على أساس أنها نتيجة تعليم مباشر عن المثل الأعلى الذى يستمد جذوره ويتخذ أصوله من أولئك الذين لديهم نضج معنوى ، وليست مجرد امتداد لميل أو توجيهات للمتعلمين .

(و) مطالب التراث الثقافى :

ويمكن أن يسهم محتوى المنهج فى تحقيق هذا البعد ، من خلال مراعاة ما يلى :

* بعض الأشياء تحفظ التراث وتزيد فيه .

* الرجل الأكاديمى هو الذى يتفرغ للعناية بالمخزون من المعرفة وتحسينه ، بصرف النظر عما قد يكون له - أو قد لا يكون له - من منفعة فردية أو جماعية .

* تصميم برامج بعينها للتعبير عن غرض استمرار التراث الثقافى ، ويمكن تبرير هذه الدراسات على أساس الحاجات الاجتماعية والفردية .

وبعد السرد السابق للأبعاد التى ينبغى مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج ، يكون من المهم والضرورى إجابة السؤال التالى :

كيف يتم اختيار خبرات المنهج ؟

إن إجابة السؤال السابق ذات شقين متكاملين ، الأول يتمثل فى طريقة اختيار محتوى المنهج ، والثانى يتمثل فى تحديد مشكلات اختيار خبرات المنهج ، ولكل من الشقين السابقين صعوباته وإشكالياته ، كما يوضح ذلك الحديث التالى :

صعوبات اختيار محتوى المنهج :

إن اختيار محتوى المنهج بات الآن مسألة صعبة وشائكة ، وذلك للأسباب التالية :

* الثورات المستمرة والمتجددة دومًا فى نظريات التربية ، والتى تطرح عديداً من المقترحات ، بالنسبة لما يجب إضافته أو حذفه من المنهج .

* ظهور أنماط فكرية جديدة فى العلاقات الإنسانية بين الأفراد ، لم تكن موجودة من قبل، بسبب التنافس الشديد بين الأفراد فى ظل النظام العالمى الجديد . لذا ، يكون من المهم أن يبرز محتوى المنهج هذه الأنماط ، حتى يكون المتعلم مستعدا للتعامل والتفاعل معها . ولكن ، تحقيق ذلك يكون صعبا للغاية ، بسبب تعدد تلك الأنماط.

* لم تعد المقررات الدراسية فى وقتنا الحالى كسابق عهدها ، إذ نتيجة الانفجار المعرفى باتت المقررات الدراسية صعبة ومتشابكة ومعقدة ، وافتقرت للبساطة الكلاسيكية التى كانت تتميز بها من قبل .

* اتسعت أهداف التربية الآن ، وصاحب ذلك ظهور مجالات معرفية جديدة للتعلم ، لم تكن يوما ما جزءًا من المنهج التقليدى .

* نتيجة التقدم فى تكنولوجيا التعليم ، يمكن تقديم كم أكبر وأشمل من المناهج للمتعلم فى زمن قصير نسبيا بالمقارنة بما كان عليه الحال من سنوات قليلة ماضية .

صعوبات وضع محكات اختيار خبرات المنهج :

عند تحديد المحكات المستخدمة فى انتقاء وتحديد خبرات المنهج ، يجب الإشارة إلى أهمية العاملين التاليين :

* يتكون المنهج من شيئين مختلفين ، هما : المحتوى وخبرات التعلم (العمليات العقلية التى يستخدمها المتعلم فى تعلم المحتوى) .

* إذا كانت بعض الأهداف التربوية السلوكية ، مثل اكتساب بعض جوانب المعرفة ، يمكن خدمتها عن طريق المحتوى ، فإنه يمكن تدعيم الأهداف الأخرى ، مثل : التفكير والمهارات والاتجاهات عن طريق احتكاك المتعلم بخبرات بعينها تتيح له فرص ممارسة

السلوك المرغوب فيه.

فى ضوء الاعتبارات السابقة ، وفى ضوء الاعتبارات الأخرى المتمثلة فى أن المنهج يعنى النهج أو الطريق أو الخطة المحددة للتعليم ، وفى أن الأهداف تحدد نتائج التعلم ذات الأهمية ، وفى أن التخطيط السليم يستوجب اختيار المحتوى وخبرات التعلم وتنظيمها ، وأيضا فى ضوء أن المحتوى يمثل مستويات مختلفة عديدة مما يتيح فرصًا للاختيار ، علما بأن كل مستوى من هذه المستويات يخضع لمحكات مختلفة ، مثل : الشمول عند اختيار المفاهيم الأساسية ، والأفكار عند اختيار الحقائق المعنية ، والتعمق عن اختبار فهم المفاهيم ، والميول عند اختيار عينة من محتوى معين ، يجب على واضع المنهج الحسم عند اختيار الخبرات المتمثلة فى المواد الدراسية التى يضمها المنهج .

بمعنى : يجب على واضع المنهج أو صانع المنهج تحديد المواد الدراسية التى يحتويها المنهج تحديداً دقيقاً لا رجعة فيه قبل تعميمها ، ولا مانع من عمل إجراء رائد على هذه المواد بهدف الوقوف على مدى تحقيق أهدافها وأغراضها ، وذلك قبل تعميمها .

أيضاً ، ينبغى أن يراعى واضع المنهج أو صانع المنهج عند اختيار الخبرات الدراسية أن تشمل مضامين ، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوظائف المدرسة فى المجتمع ، وأن تنبثق من دراسة حاجات المجتمع ومن دراسة عملية التعلم ومن تحليل المعرفة وطبيعة المادة الدراسية ، بشرط أن تتوافق الخبرات جميعها فى نسق واحد لتكون الخبرات صادقة .

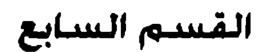
وبعامة ، ينبغى أن تتحقق الشروط التالية لضمان أن تكون الخبرات التعليمية فعالة وفاعلة فى الوقت نفسه ، وأن تكون صادقة بالفعل :

* يجب أن تواكب محتويات المنهج المعرفة العلمية المعاصرة حتى لا تتخلف بعض موضوعات المنهج ، أو لا تساير ظروف الزمان والمكان ، فيجعلها ذلك غير ذات قيمة أو أهمية ، ويتم إهمالها وإخراجها من المنهج .
* يجب أن تهتم الموضوعات المدرسية بالأفكار الأساسية والمفاهيم وطرق التفكير ، التى تنظم الوقائع والأحداث العيانية ، إذ كلما كانت الفكرة أساسية ، كانت شاملة ومتسعة من حيث تطبيقاتها العملية .
* ترتبط دلالة المعرفة بالطريقة العلمية ، لذا يجب التأكيد على طريقة البحث والاستقصاء .
* يجب أن تكون موضوعات المنهج ممتعة للتلاميذ عند دراستهم لها : لذا ينبغى اختيار المداخل المناسبة لتحقيق هذا الغرض .
* يجب أن تكون موضوعات المنهج ذات علاقة - بدرجة ما - بالمهام ، والوظائف التى يتوقع أن يعمل فيها التلميذ بعد تخرجه ، وبذا يمكن خلق رابطة عضوية متينة بين المدرسة والمجتمع .
* يجب أن تكون الموضوعات التى يتضمنها المحتوى بمثابة الأساس لعلوم المستقبل ،

وبذا يشعر التلميذ باستمرارية ونماء المعرفة .

* يجب أن تسهم موضوعات المنهج فى مساعدة التلميذ لمواصلة تعلمه ، اعتماداً على ذاته.

* يجب أن تتضمن موضوعات المنهج اختيارات عديدة فى المجالات غير الأساسية ، لكى يختار التلميذ ما يناسب ميوله واهتماماته .



القسم السابع

المنهج والطريقة

(٢٣) أساسيات التدريس .

(٢٤) الدافعية والابتكارية فى تعليم المنهج .

(٢٥) طرق وأساليب تقليدية في تعليم المنهج .

(٢٦) طرق وأساليب غير تقليدية فى تعليم المنهج .

(٢٧) أنشطة تعليمية غير نمطية .

تمهيد :

يوجد جانبان متلازمان ، ولايمكن لأحدهما أن يكون بمعزل عن الآخر ، هما : المحتوى والطريقة . فمحتوى المنهج يعكس المواد العلمية أو المساق المقرر على التلاميذ فى صف بعينه . والطريقة هى الاستراتيجية والأسلوب الذى يتبعه المدرس لتعليم التلاميذ هذا المحتوى .

إذاً ، لايوجد محتوى دون طريقة ، إلا إذا كنا نتحدث عن مجموعة من الكتب ، ولا نتحدث عن العملية التعليمية . كذلك ، لا توجد طريقة دون محتوى ، إلا إذا كان حديثنا يتحفظ عن المناظرات والمناقشات العامة ، أو بعض المشاهد التمثيلية الهزلية على خشبة المسرح .

وعليه ، لا تنفصل الطريقة عن المحتوى ، ولا ينفصل المحتوى عن الطريقة ، وكلما كانت علاقتهما وثيقة الصلة ، كان التدريس متقنا وفعالا ، وكانت مردودات العملية التربوية إيجابية.

ولكن ، هناك مقولة مفادها أن المعلم الذى يتقن عمله ، ويستخدم أساليب وطرائق جيدة، يستطيع أن يبعث الحياة فى المنهج الميت أو المهلهل .

عندما يكون المعلم متمكنًا ومسيطراً تماما على أساليب التدريس وقواعده ، لا تكون عملية التعليم بالنسبة له وللتلاميذ عملية مملة ، ثقيلة الظل ، إذ يتم تقديم المنهج وفقًا للأهداف التى يسعى المعلم لتحقيقها . وعليه ، مهما كان المنهج جيدا ، ويراعى فى بنائه الأصول التربوية ، ويتوافق محتواه العلمى مع ظروف الزمان والمكان ، فإن كل هذا يكون كأنه لا شئ ، إذا كان المدرس غير متمكن من أداء عمله التدريسى .

وفى المقابل ، فإن المدرس الجيد ، والمبرز فى عمله ، يستطيع بالفعل أن يشد اهتمام وانتباه التلاميذ لما يقوله بشرط أن يكون ما يقوله جديدا وثمينا . ولكن : ما أنواع المعرفة التى يجب تعليمها للتلاميذ ؟

ينبغى أن نكون على وعى كامل بأن التلاميذ الآن ، أكثر إدراكا وفهما والتصاقا بالأحداث التى تحدث محليا وعالميا . فإذا ، كانت المعرفة التى يتضمنها المحتوى مختلفة ولاتساير الزمن ، فلسوف يكتشف التلاميذ ذلك بأنفسهم ، فيستخفون بها ، ويدرسونها لمجرد النجاح فقط ، دون أن يثير ذلك دوافعهم . أما إذا كانت المعرفة متطورة ، وتعايش العصر ، فسوف يشد ذلك التلاميذ ، ويجذب اهتمامهم ، ويستنفر طاقاتهم الكامنة لمعرفة المزيد والمزيد ، ويحاولون اكتشاف كل جديد من هذه المعرفة . وبالتالى ، فإن كل كلمة نافعة يقولها المدرس للتلاميذ تكون مشوقة لهم ، وتلفت انتباههم ، ويتابعونها باهتمام ونهم : من أجل معرفة جميع جوانب الموضوع . وفى هذه الحالة ، يستطيع المدرس أن يبعث حياة للمحتوى الجديد الذى يقوم بتدريسه ، فتظهر أهمية المدرس وقيمته .

خلاصة القول ، أن المعلم الذى يتقن عمله بدرجة كبيرة ، تظهر فعاليته فى المواقف التدريسية التي تتطرق إلى موضوعات تواكب إفرازات عصر العلم والتكنولوجيا .

إذا عدنا مرة أخرى لموضوع المحتوى والطريقة ، فإننا نقول إن الطريقة الجيدة هى التى من خلالها يستطيع المدرس أن يفجر طاقات الإبداع والابتكار عند التلاميذ ، وأن يثير دوافعهم

للتعلم ، وبخاصة دافع حب الاستطلاع والتقصى لمعرفة الجديد فى مجال ما يتعلمونه .

تأسيسًا على ما تقدم ، فإن دراسة أساليب التدريس المتبعة فى تعليم المنهج التربوى ، تتطلب الإشارة أولا إلى موضوع أساسيات التدريس ، كذا موضوع الدافعية والابتكار ، وذلك قبل عرض بعض الأساليب والطرق التدريسية (تقليدية ، وغير تقليدية) وكذا قبل التطرق لبعض الأنشطة التعليمية ، التى لن تكون ذات معنى ما لم تثير دوافع التلاميذ ، وتنمى ميولهم .

(٢٣)

أساسيات التدريس

من المسلم به أن المنهج له شقان متلازمان متكاملان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، وهما : المحتوى وطريقة التدريس . وعلى ذلك فإن أى تطوير فى المحتوى ينبغى أن يلازمه تطوير مناظر فى طريقة التدريس .

والحقيقة ، أن منهجاً فقيراً فى محتواه يمكن أن يثرى التلاميذ فى الفكر والمضامين التربوية إذا ما تم تدريسه بطريقة جيدة ، عن منهج غنى فى محتواه ويدرس بطريقة سيئة .

وعلى وجه العموم ، ينبغى مراعاة الأساسيات التالية فى تدريس المنهج :

١ - عدم استخدام مصطلحات صعبة فى المراحل الأولى ، ولا تعطى تعليمات سريعة غير ناضجة ، وفى الوقت نفسه لابد من استخدام الكلمات المناسبة فى أماكنها المناسبة ، وأن تعرف الكلمات الجديدة فى الإطار الذى تستخدم فيه . أيضا ، فإن معرفة الخواص المرتبطة بمصطلح ما تزداد بالاستعمالات المختلفة لهذا المصطلح ، وهذا بدوره يعد الطريق لصياغة تعريف يفى باحتياجات المراحل التالية التى يرد فيها هذا المصطلح .

٢ - النموذج المحسوس والمادى أساس تتكون منه المجردات العلمية ، ففى المراحل الأولى ترتبط الخواص المحسوسة بالتفسيرات العلمية ، ثم تأتى المراحل التالية التى تجرد فيها الخواص العلمية بعيداً عن مضمونها المادى الذى وردت فيه فى البداية . وبالنسبة لتلميذ المرحلة الأولى ، تعتبر الخبرة المادية المحسوسة الغنية والمتنوعة ضرورية ، لإعداده للتعامل بالمجردات .

٣ - لتنمية التفكير الذهنى والابتكارى للتلميذ ، يجب إعطاؤه فرصاً يجد من خلالها مسائل ومشكلات ، فيحاول حلها .

٤ - يجب أن تتكيف الطريقة لتناسب قدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، ولذا فقد تختلف طريقة التدريس من مجموعة من التلاميذ إلى مجموعة أخرى ، على أنه أيا كانت الطريقة ، فالهدف الأساسى ، الذى يجب ألا يغيب عن خاطرنا هو المران على التفكير السليم وطرق التخطيط للحل والتصميم للوصول إلى الحل ، وليس مجرد الإجراء الآلى أو القياس على مواقف معروفة .

٥ - ألا يكون أسلوب المسلمات الشكلى ، هو أسلوب دراسة معالجة موضوعات المنهج ، ولكن ينبغى اتباع أسلوب استقرائى - استنتاجى .

٦ - أن يكون الاهتمام بالمفاهيم بصورة رئيسة إلى جانب المهارات ، ومن الأفضل أن يكتسب التلميذ المهارة بحيث تكون مصاحبة لفهم الفكرة التى وراءها .

٧ - أن يكون دور المدرس ، هو أن يتتبع الخطوات العقلية والمسارات التفكيرية

للتلاميذ، وأن يوجه هذه المسارات التوجيه السليم .

٨ - أن توجد أنشطة متعددة مصاحبة ومعاونة لمحتوى المنهج ، نذكر منها على سبيل المثال :

* وجود معامل تعليمية بالمدرسة .
* توفر مكتبة تحتوى على كتب مبسطة للموضوعات العلمية الحديثة مكتوبة بطريقة تناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية ، وبأسلوب تربوى يساعد على الدراسة الذاتية.
* وجود جمعيات للأنشطة بالمدرسة ، وتزويدها بالمعدات والخامات والأدوات والتجهيزات التى تساعد التلاميذ على مزاولة ألوان متعددة من النشاط .
* تكليف التلاميذ بالقيام بدراسات ميدانية ومشروعات ، يقوم بها التلاميذ كأفراد مجموعات صغيرة .

٩ - أن يصاحب المنهج دليل للمعلم ، يشمل التوجيهات اللازمة :

* لاتباع طرق أخرى فى التدريس متقدمة (غير طريقة التلقين) تعتمد على فاعلية ونشاط التلاميذ فى الموقف التعليمى ، مثل طريقة حل المشكلات أو طريقة التعلم بالاكتشاف .
* لتنويع أساليب التدريس لمقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية .
* لمراعاة التتابع والتسلسل فى تدريس المفاهيم التى يشملها كل فرع من فروع المواد الدراسية .
* لتكوين دوافع لدى التلاميذ للدراسة ، والاستزادة منها .
* لإدراك أن الثواب أجدى نفعاً وأقوى أثراً فى التعلم من العقاب .
* لاقتراح الوسائل اللازمة لعلاج وتوفير الخدمات التعليمية الصالحة لتنفيذ المنهج على أساس من الواقعية المستمدة من ظروف المدارس وبيئاتها ، ومستويات المعلمين القائمين على تنفيذ المنهج .
* لتحديد الوسائل المعينة التى يستخدمها المعلم فى التدريس ، ولتحديد بدائلها فى حالة عدم توافرها ، وكذلك لتوضيح طريقة تشغيلها والمداخل المناسبة لاستخدامها .
* لتحديد الكتب والمراجع التى يحتاج إليها المعلم فى عمله بجانب الكتب المدرسية المقررة .
* للأخذ بأساليب جديدة للتقويم غير المتبعة حالياً ، مع توضيح أسس وأصول استخدام هذه الأساليب .
* للتأكيد على أن البحث العلمى فى مجالات المعرفة المختلفة ، وفى طرق تدريسها ،

هو السبيل الوحيد لتطوير المنهج ولترشيد الإفادة من التغذية المرتجعة من عملية التقويم .

* للتأكيد على أن هدف المنهج النهائى ليس فقط الجانب التحصيلى ، إنما يشمل أيضاً المسالك المتعددة ، التي عن طريقها يمكن إكساب التلاميذ سمات الشخصية السوية .

١٠ - أن يسعى المدرس خلال الموقف التدريسى إلى تحقيق ما يلى :

* إكساب التلاميذ الاتجاهات السليمة ، مثل : الديمقراطية ، احترام الرأى المعارض وغيرها ، وذلك بأن يكون القدوة الحسنة والطيبة فيتمثل به التلاميذ ويقلدوه .

* إكساب التلاميذ عادة التفكير الموضوعى الناقد عن طريق :

- التدريب على البحث عن الحقائق وتحليل الموقف ، وتكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام ، إلا بعد توافر كافة الأدلة والمعلومات اللازمة .

- تحليل أى موقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر لاستبعاد غير اللازم منها والإبقاء على المفيد والمهم .

- إكساب التلاميذ عادة الدقة فى التعبير ، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات .

- تعويد التلاميذ تجنب أخطاء الاستدلال الذى يقوم على أساس الاتصال البسيط أو عدم الاتصال بين الفرض والنتيجة ، أو نتيجة السرعة فى التعميم، أو نتيجة للفروض الزائفة ، أو نتيجة الاستدلال من مجرد المقارنة ، أو نتيجة تطبيق حالات خاصة على حالات عامة .

- ربط الأسباب بمسبباتها .

* تعويد التلاميذ اتباع الخطوات التالية عند حل أية مشكلة :

- إدراك أبعاد وعناصر المشكلة إدراكاً واعياً .

- تحليل المعلومات الواردة فى المشكلة .

- التمييز بين ما هو معطى فى المشكلة وما هو مطلوب ، حتى يمكن تحديد الهدف المطلوب بدقة .

- وضع نموذج رياضى لمعطيات المشكلة فى صورة رسم أو شكل تخطيطى أو تعبير رياضى أو معادلة أو متباينة ......

- بعد الوصول إلى فكرة الحل ، ينظم عرض الحل بالأسلوب المنطقى .

- التحقق من أن الحل يتفق مع واقع المشكلة .

* إكساب التلاميذ القدرة على الاكتشاف والابتكار عن طريق :

- عرض موضوعات فى صورة مواقف استكشافية ، وذلك بعرض بعض الحالات الخاصة ، التى من خلالها يمكن للتلميذ أن يكتشف بنفسه الظاهرة ، ثم يحا

تعميمها ، مع مراعاة الأخطاء التى قد تنجم عن التعميم .

- إتاحة الفرص التى من خلالها يستطيع التلميذ المشاركة فى إنشاء بناء معرفى فى مستواه ، فيشعر بأن المعرفة بسيطة غير مفجعة أو رهيبة أو معقدة ، لأنها من صنع الإنسان .
- إتاحة الفرص للتحدى العقلى ، والتى من خلالها يصل التلميذ إلى حل ومعالجة بعض المواقف الجديدة ، فتتكون لديه دوافع للدراسة ومواصلتها حتى النهاية بنجاح .
- تنظيم بعض المناقشات والمحاورات الجماعية ، التى من خلالها يمكن إتاحة الفرص أمام التلاميذ للاكتشاف والابتكار ، كذا تكليف بعض التلاميذ للقيام ببعض المشروعات الفردية التى تناسب قدراتهم .
- تعويد التلاميذ تتبع فكرة علمية ما ، وذلك بالاستعانة بمصادر أخرى غير الكتاب المدرسى .
- مساعدة التلاميذ على تكوين البصيرة العلمية بتزويدهم بمواقف تستدعى إعادة تشكيل عناصرها من جديد ، حتى يتضح لهم علاقات جديدة ، وتمهد لهم هذه الرؤية احتمال تشكيل موقف جديد تماماً .

(٢٤)

الدافعية والابتكارية في تعليم المنهج

أولاً : الدافعية

من المسلم به أن دوافع الإنسان هى التى تحدد سلوكه ، لذا يعيش الإنسان مدفوعا نحو تحقيق أهدافه الخاصة التى تجعل للحياة معنى وأهمية بالنسبة له . وعليه ، يشير الدافع إلى حاجة داخلية لدى الفرد ، يترتب عليها تنشيط سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه .

وفى هذا الصدد ، تعرف (رمزية الغريب) الدافعية بأنها تكوينات فرضية وسيطية ترمز للعلاقة بين الكائن والوسط الذى يعيش فيه ، وهى ضرورية لتفسير السلوك ولها قيمة كبيرة فى حياة الإنسان (١) .

والآن : ماذا عن دوافع حب الاستطلاع ؟

توجد محاولات عديدة لتصنيف الدوافع عند الإنسان . ولقد كان لدافع حب الاستطلاع مكانة متقدمة فى تلك التصنيفات ، كما يوضح ذلك الحديث التالى : (٢)

١ - التصنيف الثنائى (تصنيف هنرى موراي) :

يقسم (موراى) الدوافع إلى نوعين ، هما :

* دوافع ذات صبغة فسيولوجية كالجوع والعطش .
* دوافع ذات صبغة سيكولوجية ، وعددها (٢٣) دافعًا ، وتتضمن دافع الاستطلاع .

ويرى (موراى) أن الدافع يمثل رغبة الفرد فى تحليل الأحداث ، كذا الميل إلى التأمل العميق والشغف بالأحداث الصعبة والبحث عن المسببات .

٢ - التصنيف الثلاثى (تصنيف هيلجارد) :

يصنف (هيلجارد) الدوافع إلى ثلاثة أنواع ، هى :

* دوافع تلزم الفرد ليستمر فى الحياة .
* دوافع تؤهل الفرد للحياة مع الجماعة .
* دوافع تدور حول الذات .

ولقد قسم (هيلجارد) الدوافع اللازمة لاستمرار الفرد فى الحياة إلى :

- دوافع بقاء دورية كالجوع والعطش .
- دوافع بقاء طارئة كالألم والتعب .
- دوافع بقاء نفسية وهى توجه الفرد وتجذب اهتمامه إلى المثيرات فى البيئة المباشرة كحب الاستطلاع .

وعليه .. فإن دافع الاستطلاع - من وجهة نظر (هيلجارد) - من الدوافع اللازمة

لاستمرار الفرد فى الحياة .

٣ - التصنيفات الرباعية (سيد خير الله) :

* دوافع البقاء ، وهى متعلقة بالمحافظة على الحياة وعلى الوجود نفسه كالجوع والعطش.

* دوافع خاصة باللذة فى حد ذاتها كالتدخين والخمر .

* دوافع طوارئ (كالمقاتلة والهرب) .

* دوافع حضارية ، وتعرف بالميل إلى تعرف الجديد والرغبة فى المعرفة ، وتشمل ميولاً فلسفية كالبحث فى الوجود ، وميولا ميتافيزيقية كالبحث وراء الطبيعة ، وميولا فنية .

٤ - التصنيفات الخماسية (تصنيف ماسلو) :

يفترض (ماسلو) وجود بناء هرمى متدرج للدوافع والحاجات ، يبدأ بالحاجات الفسيولوجية ، وينتهى بالرغبة فى المعرفة وتحقيق الذات .

ويتدرج هذا البناء كالآتى :

* الحاجات الفسيولوجية .

* الحاجة إلى الأمن .

* الحاجة إلى الانتماء والحب .

* الحاجة إلى التقدير .

* الرغبة فى المعرفة والفهم وتحقيق الذات .

واعتبر (ماسلو) دافع الاستطلاع من بين الحاجات التى تحقق الرغبة فى المعرفة والفهم وتحقيق الذات ، وعرفه بأنه : " حاجة للتساؤل والاستفسار والمناقشة ، وعدم إشباعها يؤدى إلى نوع من الخوف والقلق ، ويكون الفرد ذا رغبة دائمة فى المعرفة والفهم " .

وتظهر التصنيفات السابقة أهمية دافع الاستطلاع ، لأن له مكانة مميزة بين الدوافع نفسية المنشأ عند (موراى) ، كما أنه من دوافع البقاء النفسية عند (هلبجارد) ، ومن الدوافع الحضارية فى التصنيف الرباعى ، ويتصدر قمة هرم (ماسلو) .

الدافعية والتعلم :

تعنى المشكلة بالنسبة للفرد ما يلى :

* وجود دافع قوى لتحقيق هدف معين .

* يبذل الفرد محاولات لإنجاز هذا الهدف فى ضوء معلوماته وخبراته السابقة .

* يستطيع الفرد إيجاد حل المشكلة ، إذا كانت معلوماته وخبراته السابقة تساعده على ذلك .

* إذا كانت معلومات وخبرات الفرد السابقة غير كافية ، فإن المحاولات التى يبذلها لن

تجدى شيئاً ، ويظل فى حالة توتر لأنه لم يحقق ما تصبو إليه نفسه .

* إذا كان الدافع لتحقيق ذلك الهدف من القوة بحيث أن الفرد لا يستطيع إسقاطه من تفكيره ، فإنه يبحث عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفائته وتساعده على الوصول إلى هدفه ، وذلك يؤدى إلى زوال التوتر الذى يعتريه .

تأسيسا على ما تقدم ، يمكن تعريف الدافع بأنه العامل الأساسى الموجه للسلوك ، بمعنى : أنه الحاجة الأولية الناشئة من داخل الكائن الحى والتى تدفعه إلى النشاط ، فإذا لم يحقق الفرد حاجاته يكون فى حالة توتر نفسى ، ويظهر فى حالة نشاط دائم حتى يشبع هذه الحالة ، فيزول عنه التوتر النفسى الذى يعانى منه (٣) .

والسؤال :

إن ما تقدم لهو صالح بالنسبة للحاجات الأولية الناشئة من متطلبات بيولوجية وفسيولوجية ، وذلك مثل : شعور الفرد بالجوع ، أو إحساسه بالصداع ، لكن ماذا عن محتوى المواد العلمية التى تتطلب دراستها عمليات عقلية تتزايد بتعقد وارتقاء مستوى دراستها ؟ .

إن ما ينطبق على الحاجات الأولية ، ينطبق تمامًا بالنسبة لتعلم المواد الدراسية . فمثلا ، إذا كان التلميذ يبغى أو يسعى إلى إجابة سؤال أو تطبيق ما ، وكان ذلك الموقف جديدا بالنسبة له ، ولم يسبق له مواجهته من قبل ، فيكون فى حالة قلق وتوتر نفسى . وحتى يستطيع الإجابة عن السؤال أو معرفة التطبيق ، عليه أن يسترجع خبراته السابقة فيما درسه من قوانين ونظريات، ثم يبدأ فى محاولة الربط بين تلك الخبرات والمطلوب فى السؤال ، عن طريق فرض الفروض المختلفة التى تسهم فى الوصول إلى الهدف . فإذا استطاع التلميذ أن يحقق الهدف المنشود عن طريق تلك الفروض ، يزول عنه القلق والتوتر اللذين انتاباه . ولكن ، إذا أخفق فى الوصول إلى الهدف المطلوب ، يستمر فى قلقه وتوتره . وإذا كان الدافع لدى التلميذ قويا لحل هذه المشكلة ،كأن تكون هذه المشكلة أساسًا لفهم أمور أخرى ، أو أنه سيؤدى امتحانًا فيها ، فإنه يبذل محاولات أخرى ، تتمثل فى فرض فروض أخرى ، أو سؤال أقرانه فى المدرسة ، أو سؤال المدرسين فى نهاية الأمر .

المهم فى الموضوع ، أن التلميذ طالما وجد حلا للمشكلة التى يبحث فيها ، ووصل إلى الهدف الذى يسعى إليه ، فإنه يشعر بالراحة والسرور ،ويزول عنه التوتر والقلق .

إن الحديث آنف الذكر ، يبرز أهمية دور المدرس فى استغلال ما لدى التلاميذ من دوافع كامنة وظاهرة على حد سواء . فالمدرس المؤمن بدور الدافعية فى التعلم يخلق دائما جواً ودياً بينه وبين التلاميذ يوحى بالاستفسار ، ويؤكد على أهمية حب الاستطلاع . لذا ، ينبغى ألا يهمل المدرس سؤالا يتقدم به أى تلميذ ، حتى وإن كان هذا السؤال بسيطًا بدرجة ما . أيضا ، بالنسبة للأسئلة الصعبة أو المعقدة ، ينبغى أن يساعد المدرس التلاميذ على اجتياز العقبات التى تحول بينهم وبين الوصول إلى هدفهم ، وهو بذلك يساعدهم على إهمال المحاولات الفاشلة فى الحل ليجربوا غيرها ، موضحًا لهم ما غاب عن تفكيرهم بالإيحاء أو التلميح ، إذ لزم الأمر ذلك (٤) .

أيضا ، إذا اخذنا فى الاعتبار أن " الميل عبارة عن اتجاه موجب لدى الشخص نحو

موضوع معين أو نشاط معين " (٥) ، لأدركنا أن حب الاستطلاع عند التلميذ هو إحدى صور الميل الموجبة لديه .

ما دام الأمر كذلك ، ينبغى على المدرس استغلال دافع حب الاستطلاع عند التلميذ ، لأنه يمثل صورة واضحة المعالم للميول الظاهرة ، أي الموجودة فعلا عند التلميذ ، وهذه بدورها تسهم حتمًا فى إثارة الميول الكامنة لدى التلميذ .

إن دافع حب الاستطلاع كإحدى صور الميل الظاهر عند التلميذ - يساعد المدرس فى تحديد نقطة البداية فى اكتشاف الميول الأخرى الكامنة عند التلميذ .

وجدير بالذكر ، أنه ينبغى على المدرس استغلال دافع حب الاستطلاع عند التلميذ بحكمة وروية ، وإلا انعكست الآية ، وانقلبت الأمور رأسًا على عقب . فالنشاط الذى يقوم به التلميذ بدافع حب الاستطلاع ، يجب أن يكون فى حدود قدراته وإمكاناته العقلية والذهنية ، فيشعر بالرضا والسعادة بالنسبة لما يؤديه . وفى المقابل ، يحدث العكس تماما ، ويصاب التلميذ بالإحباط إذا حاول المدرس أن يجعل التلميذ يؤدى أدواراً تفوق قدراته وإمكاناته بكثير ، وذلك بدعوى استغلال دافع حب الاستطلاع عند التلميذ ، لأنه فى الحالة الأخيرة يحمله المدرس بأثقال تزيد بكثير عن قدراته العقلية واستعداده الذهنى .

وفى هذا المقام ، ينبغى التنويه إلى أن هناك من يرى أن دافع حب الاستطلاع شئ ينبع من داخل التلميذ ذاته ، وليست للمؤثرات الخارجية المقصودة أى دور فى إبرازه أو ظهوره على سطح الأحداث .

إن الرأى السابق يتضمن مغالطة كبيرة ، لأنه لولا المؤثرات الخارجية ما نشأ فى الأصل دافع حب الاستطلاع عند الأفراد . وعليه .. فإن المدرس الكفء والحاذق ، يستطيع بسهولة أن يصل إلى أغوار التلميذ ، وأن يستغل دافع حب الاستطلاع لديه فى دراسة المواد المقررة .

وحتى يتحقق ما تقدم ، ينبغى استخدام عملية التدريس كوسيلة لإكساب التلاميذ طرق التفكير السليمة ، وكوسيلة لإكسابهم عادات وقيم واتجاهات مرغوب فيها .

وأخيراً ، يمكن إكساب دافع حب الاستطلاع عند التلميذ ، إذا ما استطاع المدرس استغلال كل مناسبة متاحة وفرصة ممكنة ليربط ما يدرسه التلميذ بحاجاته وميوله واهتماماته ربطاً إيجابيًا ، مع توضيح الهدف مما يدرسه من معلومات ومعارف علمية .

والسؤال : إذا كنا قد أشرنا فى الحديث آنف الذكر إلى دافع حب الاستطلاع ، فماذا يعنى هذا الدافع ؟ وبمعنى آخر : ما التعريف العلمى لمفهوم دافع حب الاستطلاع ؟

بعض تعريفات دافع حب الاستطلاع

نذكر فيما يلى بعض تعريفات دافع حب الاستطلاع :

* " إحدى الغرائز التى تمكن الفرد من تعرف أساليب إعداده للحياة ، وذلك عن طريق استجابة الفرد للجديد وارتياد الأماكن الغريبة " . (أحمد عزت راجح) (٦) .

* " الميل إلى الحركة واستكشاف الغرائب بهدف اكتشاف واستعمال الأشياء التى تحيط

بالفرد وتكون غامضة عليه فيقوم المستطلع بفك الأجهزة والأدوات بهدف تعرفها" . (سيد خير الله) (٧) .

* " نزوع الفرد لاستطلاع شئ أو موقف بفحصه وبحثه ، وذلك عند مجابهته لمثيرات جديدة أو مواقف وخبرات جديدة ، كما يعد من أهم الدوافع التى أدت إلى اطراد العلم والمعرفة " (حامد زهران) (٨) .

* " استجابات تفحصية تحدث فى مواجهة مثيرات بيئية جديدة أو مفاجئة متنافرة ومعقدة " . (برلاين) (٩) .

* " استجابات تفحصية تحدث فى مواجهة مثيرات بيئية غامضة ، فيبدأ الفرد فى التحرك ومحاولة استكشافها ، بدافع من الرغبة فى زيادة تعرف البيئة والنفس وبحثًا عن الخبرات الجديدة . والمثابرة فى فحص واستكشاف هذه المثيرات يسهم فى معرفة المزيد عنها " . (ماو - ماو) (١٠) .

* " أفعال وسيلية يقوم بها الفرد وتعمل على زيادة اتصاله بأشياء جديدة أو مختلفة ، كما تزيد من مقدار المخزون الحسى والوضوح الإدراكى للأشياء المحسوسة ، وهو أحد بدائل النتائج السلوكية لميل (المخططات) أو التكوينات المعرفية للتحرك نحو النظام والتناسق والحفاظ عليهما " . (سموك وهولت) (١١) .

* " يمثل سلوكا حركيا يهدف إيجاد الصلة بين الكائن وجوانب مختارة من البيئة ، وهو دالة خطية لمستوى تعقيد المثير " . (وليم ديمبر) (١٢) .

وتظهر التعريفات السابقة أن دافع حب الاستطلاع يتميز بالخصائص التالية :

* غريزى (راجح) .

* يقوم فيه الفرد بأفعال وممارسات (راجح ، خير الله ، زهران ، برلاين ، ماو - ماو ، هولت ، ديمبر) .

* الأمور الجديدة أو الغريبة أو الغامضة تثير الدافع (راجح ، خير الله ، زهران ، برلاين ، ماو - ماو ، هولت ، ديمبر) .

ومن نتائجه :

* تعرف البيئة والإعداد للحياة . (راجح) .

* فك الأجهزة والأدوات . (خير الله) .

* اطراد العلم والمعرفة . (زهران) .

* زيادة المخزون الحسى والوضوح الإدراكى للأشياء المحسوسة . (هولت).

* يمثل دالة خطية لمستوى تعقيد المثير . (ديمبر) .

وفيما يختص بدافع حب الاستطلاع فى التعليم ، فيمكن تعريفه إجرائيا كما يلى :

استجابات التلاميذ الإيجابية لأساليب وطرائق التعليم المتبعة فى العملية التعليمية؛

لتعرف المزيد من الخبرات عن البيئة والنفس بقصد الوصول إلى المستويات الأرقى ، وبهدف زيادة قدرة التلاميذ على فهم قوانين ونظريات العلوم البحتة التى يدرسونها ؛ مما يؤدى إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم فى هذه العلوم .

ونلاحظ فى التعريف الأخير أن أساليب وطرائق التعليم ، تقابل المثيرات فى التعريفات آنفة الذكر .

ثانياً : الابتكارية

إن دراسة التلميذ لمحتوى المادة العلمية ، سوف يكسبه معارف جديدة لم تكن له خبرة أو دراية بها من قبل ، وذلك سوف يزيد زاده الثقافى . وبالنسبة لتعليم المادة العلمية ، يوجد مفترقان للطريق ، فإما أن يقوم المدرس بتعليم التلميذ بطريقة نمطية تسهم فى إكسابه المعرفة فقط ، أو أن يقوم بتعليمه بطريقة تفجر إبداع التلميذ وابتكاره فيكتسب المعرفة بطريقة تجعله يتعرف جوانبها المختلفة وتطبيقاتها وصلاتها الوثيقة بجوانب المعرفة المختلفة الأخرى ، فينمو التلميذ نماءً علميا ونفسيا صحيحين .

وبعامة ، فإن نماء العامل البشرى لأية أمة من الأمم هو المكسب الحقيقى لها ؛ لذا فالدولة الصحيحة نفسيا ليست هى الدولة الغنية بمواردها الطبيعية ومصانعها العالية ، وليست هى الدولة التى تعتمد على جيشها القوى الذى لا يقهر ، وإنما هى الدولة التى تستطيع أن تنمى وتبنى رأسمالها البشرى بحيث تكسب أفرادها الصحة العقلية .

تأسيسا على ما تقدم ، يكون التفكير الابتكارى أحد الأهداف التربوية المهمة والملحة التى يجب على المدرسة أن تعمل جاهدة على إكسابه للتلاميذ ، من خلال المناهج المقررة عليهم .

ولكن : ما المقصود بالابتكارية وبالتفكير الابتكارى ؟

" إن الابتكارية هى عملية انبثاق أو توليد علاقة جديدة بين الفرد من ناحية والظروف أو المواقف وما فيها من أشياء وأحداث وأشخاص من ناحية أخرى " (١٣) .

ومن هنا نجد العلاقة وثيقة الصلة بين الابتكارية والأنشطة التعليمية ، إذ من خلال ممارسة التلميذ لتلك الأنشطة والتفاعل معها يكتسب نتائج مشبعة مرضية له ، كما يتزود بخبرات تمكنه من تنمية قدراته وقواه وطاقاته على نحو أكثر فعالية وإنتاجية ، كما أنه يكتشف علاقات جديدة .

وباختصار .. من خلال ممارسة التلميذ لتلك الأنشطة تتفتح لديه وتنبثق طاقات الابتكارية. وفى المقابل ، فإن عدم إشباع قدرات التلميذ الابتكارية وعدم نمائها لسوف يجعله غير راض عن ذاته ؛ مما قد يجعله يصاب بالتوتر والانهيار العصبى . إن تفجير الطاقات الابتكارية عند التلميذ يؤدى إلى رفع مستواه التحصيلى ، كما يؤدى إلى النجاح فى المجالات الأخرى كالعلوم والفنون والآداب .

وبالنسبة للتفكير الابتكارى ، فمهما اختلف الباحثون فى تعريفهم له تبعا لأطرهم النظرية والزوايا التى ينظرون من خلالها إليه ، فإنهم يتفقون على أن هذا النوع من التفكير

"يتمخض عن إنتاج شئ ما فريد أو جديد إلى الوجود" (١٤) .

وجدير بالذكر أن التفكير الابتكارى قائم وموجود بين الأطفال ، إلا أنه قد يخبو وينطفئ بعد فترة المراهقة . وفى هذا الصدد ، " أكد (تورانس Torrance ١٩٦٢) أن الابتكار إذا لم يشجع فى مرحلة الطفولة ، فإن تشجيعه بعد ذلك لا جدوى منه ، إذ سرعان ما يخبو بعد سن السابعة عشر " (١٥) .

كما أكدت (ديودك Dudek ١٩٧٤) أن الاعتقاد القائل بأن الابتكار بمفهومه الحديث ليس موجودا عند الأطفال اعتقاد قائم بغير دليل ، وأن الابتكار يمثل صفة مشتركة بين جميع الأطفال .

كذلك ترى (رينزولى Renzulli ١٩٧٣) "أن الابتكار شائع عند الأطفال بدرجة كبيرة ، ولكنه نادر عند الراشدين" (١٦).

ويجدر التنويه إلى أن الابتكارية لا تعتبر " صفة ثابتة فى الشخصية ، وإنما هى شئ يتغير على مر الزمن ، تيسره بعض الظروف والمواقف ، ويعوقه البعض الآخر من هذه الظروف والمواقف " (١٧) ، لذا ، ينبغى أن يوفر المعلم الظروف البيئية المناسبة لتشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير الابتكارى .

(٢٥)

طرق وأساليب تقليدية فى تعليم المنهج

لا يتم تحديد محتوى أى منهج بطريقة عفوية أو ارتجالية ، وإنما يتم بطريقة مقصودة من خلال تخطيط منظم ومدروس . إن من يقوم بالعملية السابقة يضع فى اعتباره أن يتضمن محتوى المنهج خبرات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير ، على أن تنظم هذه الخبرات بترتيب يتوافق مع مراحل النمو العقلى والانفعالى والنفسى والجسمى للتلميذ .

ولكن ، قد يتعارض التنظيم السابق مع التنظيم المنطقى للمادة الدراسية . إن الموضوع السابق أثار جدلا بين التربويين ، فهناك من يرى أهمية مراعاة نظرية الملكات فى بناء المنهج دون الإخلال بالتنظيم المنطقى للمادة الدراسية ، وهناك من يرى أهمية مراعاة النظريات السيكولوجية الأخرى ، كنظرية التدريب الشكلى ، أو النظرية الارتباطية ، أو النظرية المجالية .

إن ذلك الجدل القائم بين مؤيدى ومعارضى النظريات السابقة لايعنينا بشئ ، ولكن ما يهمنا هنا ، إجابة السؤال المهم : ما علاقة طريقة التدريس بالمحتوى ؟

إذا أخذنا فى الاعتبار أن المحتوى ينبغى أن يعكس الأهداف المطلوب تحقيقها ، أدركنا مدى الارتباط الوثيق بين طريقة التدريس وتلك الأهداف . وعليه ، ينبغى أن ترتبط طريقة التدريس ارتباطا وثيقا بالمحتوى . ولكن البناء المعرفى للمحتوى يتأثر بطبيعة المادة الدراسية التى يتضمنها هذا المحتوى . كما يتأثر بطريقة تنظيم هذا المحتوى .

إذاً ، مادام الأمر كذلك ، ينبغى رفض فكرة تدريس محتوى أى مادة دراسية من خلال طريقة واحدة مهما كانت فعاليتها ، وذلك للأسباب التالية : (١٨)

١ - إن استخدم أية طريقة مهما اتسمت بالحداثة والفاعلية ، ومهما وقعت تحت أى تنظيم أو مسمى ، لو تم استخدامها استخداماً غير مناسب أو غير متوافق مع الأسس التى ينبغى مراعاتها عند تعليم محتوى أية مادة دراسية ، يجعل من هذه الطريقة طريقة نمطية فى الاستخدام ، تقليدية فى التكنيك .

٢ - إن قضية بناء المادة الدراسية ، ما بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكولوجى لم تحسم بعد ، فكيف إذاً يمكن الزعم بأن محتوى المادة الدراسية يمكن تعليمه من خلال طريقة واحدة ؟ .

٣ - قد تتضمن المادة الدراسية موضوعات متباينة فى طبيعتها ، وذلك يستوجب استخدام مداخل تدريس مختلفة . وبالتالى ، لا يمكن استخدام طريقة تدريس واحدة فى تعليم جميع الموضوعات التى تشملها المادة الدراسية .

تأسيسا على ما تقدم ، يكون من المهم بالفعل تنويع طرق تعليم موضوعات المادة الدراسية ، وذلك يتوافق مع مفهوم التعلم الحيوى الذى يستجيب فيه المتعلم لمجال المثيرات (وليس بمثير واحد فقط) ، وتكتسب الحقائق والمهارات عن طريق ربطها بأنواع من النشاطات

ذات المعنى (وليس بنشاط واحد فقط) .

والحقيقة ، أن أي طريقة من الطرق قد تكون مثيرة فى تدريس موضوع بعينه ، ولكنها قد لا تكون كذلك بالنسبة لموضوعات أخرى . وقد يكون لها معنى فى موقف محدد ، ولكن ذلك قد لا يتحقق فى مواقف أخرى .

بمعنى ، يمكن للمعلم استخدام أكثر من أسلوب أو طريقة فى شرح الدرس الواحد . أى أنه يستطيع التمهيد لمقدمة الدرس بطريقة ما ، ثم يشرح المفاهيم والتعميمات والمهارات التي يتضمنها الدرس بطريقة ثانية ، وفى أثناء تقويم مستوى أداء التلاميذ لما يتعلمونه يمكنه استخدام طريقة ثالثة .

وعليه ، فإن استخدام المعلم لطريقة أو أسلوب تدريس واحد ، أو استخدامه لأكثر من طريقة وأسلوب ، فذلك يتوقف على مدى وعيه وإدراكه لمقتضيات الموقف التدريسي ولخصائص المتعلمين من ناحية ، كما يتوقف أيضا على معرفته وإجادته لطرائق وأساليب التعليم المختلفة إجادة تامة تجعله يسيطر سيطرة كاملة على هذه الأساليب والطرائق ، فيستخدمها استخداما فعالا مثمرا فى عملية التدريس ، ويطوعها بما يخدم موضوع الدرس .

وبعامة ، فإن استخدام المعلم لطريقة تدريس واحدة أو لعدة طرق تدريس مختلفة ، بشرط أن يكون ذلك بفاعلية ، يجعل المعلومات تصل سهلة وغير معقدة للتلاميذ ، فيستطيعون إتقانها ومعرفة جميع دقائقها بدرجة كبيرة ، ولا يفوتهم شيئاً مما يعرضه المعلم داخل حجرة الدراسة .

وفيما يلى أساليب وطرق التعليم التقليدية التي يمكن للمعلم استخدامها داخل الفصل ، والتى يطلق عليها مجموعة العرض ، حيث يقوم بالعمل المدرس منفرداً فى أغلب الأحيان ، أو يشترك معه التلاميذ فى أضيق الحدود .

وتتضمن هذه المجموعة أسلوبين ، هما : المحاضرة والمناقشة . وفيما يلى توضيح لكل منهما : (١٩)

(أ) المحاضرة :

فى هذه الطريقة يقوم المعلم بإلقاء المحاضرة أو الدرس على التلاميذ وهم جالسون على مقاعدهم . ويجب على المحاضر أن يراعى مستوى جمهور المستمعين ، فلا يتحدث معهم بكلمات وعبارات رفيعة عالية المستوى فلا يستطيع أن يتابع حديثه أحد ، أو يفهم ما يقدمه من حقائق ومعلومات . كذا ، يجب ألا يتحدث مع المستمعين بمستوى هابط أو مبتذل ؛ فيستخفون به أو ينفرون منه كلية .

وفى البداية ، يجب أن يوضح المحاضر أسس الموضوع الجديد الذى يقوم بشرحه ، كما يجب التمهيد لذلك الموضوع بما يخدمه من موضوعات أخرى سبق تناولها ، أو سبق التطرق إليها. كذلك ، ينبغى أن يتطرق المحاضر إلى شتى الموضوعات ذات العلاقة المباشرة والوثيقة بالموضوع الجديد كلما وجد سبيلا لتحقيق ذلك ؛ مما يظهر ترابط وتكامل الخبرات فيما بينها .

كما ، يجب أن يمهد المتحدث لموضوع محاضرته التمهيد اللازم والمناسب بحيث يشد

انتباه المستمعين له فيتابعونه بشغف وشوق وفور الانتهاء من المقدمة ، يوضح المتكلم فى شرحه الأبعاد الرئيسة لموضوع المحاضرة أو الدرس ، على أن يعقب ذلك عمل الربط الواجب لجميع جوانب الموضوع .

وفى النهاية ، يناقش المحاضر المستعمين فى كل ما تحدث فيه حتى يتأكد من أن المستعمين يفهمون تماما ما يقصده من معان ، وليقف على ما يغفل عن انتباه بعض المستمعين ليعيد شرحه وتفسيره مرة أخرى .

وينبغى ألا يترك المحاضر أية فرصة أثناء المحاضرة دون استغلالها ، مادامت هذه الفرصة تسهم فى توضيح وتثبيت الأفكار التى يتناولها بالشرح والتفسير . وأيضا ، يجب ألا ينهى المحاضر محاضرته ، دون التأكد من فهم ومتابعة نسبة كبيرة جدا من المستمعين لكل ما يقوله ويقصده .

ونود أن نلفت انتباه المعلمين إلى أن الاستطراد المبالغ فيه قد يكون سببًا فى شرود المستمعين بعيدا عن جو حجرة الدرس ، إذ إن المستمع عندما يشعر أن المحاضر يعيد ويكرر المعانى نفسها ، وأنه يقف عند نقطة واحدة فقط ولا يتخطاها ، فإنه سيمل سريعا ما يقوله المحاضر لأنه لم يأت بعد بجديد ، ولأنه استنزف وقت المحاضرة فى جزئية واحدة من جزئيات الموضوع . لذا ، يجب ألا يستغرق المحاضر الوقت فى تفسيرات وتوضيحات قد تضيع المعنى المقصود . وأيضا ، يجب على المتحدث أن يوزع وقت المحاضرة على البنود التى يريد التطرق إليها ، بشرط أن يراعى الأهمية النسبية لكل بند من هذه البنود ، فيقرر له الزمن اللازم ، وبذا يتحاشى المغالاة فى تفسير بند ما على حساب بقية البنود . كما يجب أن يراعى المحاضر أن تكون كلماته واضحة المخارج ، وأن يكون نطقه سليما ، وأن يراعى قواعد اللغة كلما استطاع إلى ذلك سبيلا ، وبقدر الإمكان . وأخيرا ، ينبغى أن يتحدث المحاضر بهدوء وبصوت معقول ومناسب ، بحيث لا يسبب للجالسين فى الصفوف الأمامية أى إزعاج .

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة لها اليد الطولى بالنسبة لطرائق التدريس المعمول بها فى مدارسنا ، إلا أننا نبدى تحفظا واحدا فقط تجاه هذه الطريقة ، وهو عدم استغلال هذه الطريقة كما ينبغى فى عملية التعليم والتعلم . فالملاحظ الآن أن المعلمين فى المدارس يقومون بالعمل كله ، إذ يظل المعلم يحاضر من بداية الدرس حتى نهايته دون إشراك التلاميذ معه ، لذا قد لا تتابع نسبة من التلاميذ كل ما يقوله المعلم ، وقد لا تعى أو تستوعب نسبة أخرى من التلاميذ شيئاً مما يقوله. وفى هذه الحالة الأخيرة ، يكون المعلم فى واد والتلاميذ فى واد آخر .

وعلى وجه العموم ، ما لم يشرك المعلم التلاميذ معه فى المحاضرة بمناقشتهم فيما يقول ، والرد على تساؤلاتهم ، تفقد المحاضرة بريقها ورونقها ، ولا تكون لها مردودات تعليمية تذكر . ومن جهة أخرى ، لا نغالى إذا قلنا إن المعلم فى هذه الحالة يفقد قيمته ، ويكون شأنه شأن أية آلة تسجيل ، ويفقد الموقف التدريسى التفاعل الحى المطلوب بين المعلم والتلاميذ .

وقبل إلقاء المعلم للمحاضرة ، يجب أن يكون جاهزا ومستعدا تماما لأداء هذا العمل ، وذلك عن طريق :

- السيطرة الكاملة على المادة العلمية لموضوع المحاضرة .
- التخطيط المنظم والدقيق للأركان التى تقوم عليها المحاضرة ، من حيث التمهيد والشرح ومواقع المناقشة .
- توزيع الزمن الدقيق لكل بند من بنود المحاضرة .
- الواجبات التى يكلف بها التلاميذ كتطبيق لموضوع المحاضرة .

وعند إلقاء المحاضرة ، يجب على المحاضر مراعاة ما يلى :

* التأكد من متابعة التلاميذ لكل ما يقول ، وذلك بالوقوف عند المواقع المناسبة لإلقاء الأسئلة ، التى من خلالها يمكن تحديد مدى فهم التلاميذ لموضوع المحاضرة .
* استخدام الوسائل التعليمية المعينة فى المواضع التى تسمح بذلك ، بشرط أن تسهم هذه الوسائل فى تسلسل وتتابع العرض الموضوعى والمنطقى للأفكار التى تتضمنها المحاضرة .
* الحرص على ألا يقوم بالعمل منفردا ، وإنما يشرك معه التلاميذ ، وذلك عن طريق المناقشات المثمرة بين الطرفين ، وعن طريق الرد على تساؤلات واستفسارات التلاميذ مما ينمى روح التعاون بين أطراف الموقف التعليمى ، ويقتل الملل الذى قد ينتاب بعض التلاميذ .
* الحرص على استخدام وسائل تقويم متنوعة خلال أداء المحاضرة ، وذلك مثل الملاحظة ، وتطبيق الاختبارات الشفهية والتحريرية .
* التنويع فى طبقات الصوت أثناء إلقاء المحاضرة بما يتناسب مع المواقع ذات الأهمية فى موضوع المحاضرة ، مما يلفت انتباه التلاميذ إلى تلك المواقع ، وبذا يجذب المحاضر اهتمام التلاميذ لما يقوله .
* الحركة المعقولة أثناء المحاضرة شئ ضرورى ومهم ، إذ أن وقوف المحاضر ساكناً فى مكان واحد طوال فترة المحاضرة يجعله شبيها بالتمثال الذى يرتكز على قاعدته . وفى المقابل ، فإن حركة المحاضر المستمرة غير المستقرة تجعله كالنحلة التى يسبب طنينها صداع الآخرين ، كما تسبب حركتها غير المستقرة زغللة الأعين .
* الحرص على معاملة المستمعين معاملة طيبة كريمة ، إذ إن الهدف الأول والأخير من المحاضرة هو تقديم أقصى ما يمكن من خدمات تعليمية وتربوية تسهم فى نماء التلاميذ فى الاتجاه المنشود .

وتتميز هذه الطريقة بالآتى :

* يمكن من خلال هذه الطريقة التعبير عن المفاهيم والمعلومات المتضمنة بالكتب تعبيراً دقيقًا ، لا غموض ولا لبس فيه ، فيكون ذلك أفضل من ترك المتعلم يتعلم طبقًا لاجتهاده وتفسيراته للمعانى المتضمنة فى تلك الكتب .
* يمكن من خلال هذه الطريقة التمهيد لموضوعات الدروس الجديدة ، أو الربط بين الأفكار

القديمة والجديدة ، وبالعكس .

* تساعد هذه الطريقة فى توفير وقت المحاضر ، إذ يمكنه عرض كم كبير من ألوان المعرفة فى زمن قليل نسبيًا ، وبالتالى تساعد هذه الطريقة على تدريس أجزاء كبيرة من المناهج المقررة على التلاميذ .

* تسهم هذه الطريقة فى عرض المعلم للموضوع بتسلسل وبترتيب الأفكار بطريقة منطقية، إذا كانت لديه القدرة والملكة لتحقيق ذلك .

* لا يتطلب تنفيذ هذه الطريقة إمكانات أو تجهيزات غير عادية ، لذا تعد طريقة اقتصادية قياسًا بالطرق الأخرى .

أما نواحى القصور فى طريقة المحاضرة كأسلوب من أساليب التدريس يتمثل فى الآتى :

* قد لا يشرك المعلم التلميذ معه فى العمل ، ولذا لا يقوم الأخير بأى نشاط ملحوظ أو بأى دور يذكر ، كما يكون سلبيا ، وغير نشيط ، وقد يركن إلى الخمول والملل ، ثم التوهان والشرود فى النهاية .

* لا يستطيع المعلم الوقوف على الفروق الفردية بين التلاميذ ، وبخاصة إذا لم يستخدم وسائل التقويم المناسبة لذلك الغرض .

* لا تقدم هذه الطريقة خبرات حسية للتلاميذ ، إذ يقوم العمل فيها على الكلام فقط ، لذا تعتمد نسبة كبيرة من التلاميذ على الحفظ والاستظهار فى تحصيل المعلومات .

* لا يستطيع المعلم ، وبخاصة من يمارس المهنة من فترة وجيزة ولم يتمرس فيها بعد ، أن يدرك تماما مدى تتبع وفهم جميع التلاميذ لكل ما يقوله .

(٢) المناقشة :

أوضحنا فيما تقدم أن طريقة المحاضرة كأحد أساليب التدريس قد لا تحقق شيئاً يذكر من النجاح ، لافتقارها للتفاعل الذى ينبغى حدوثه فى الموقف التدريسى من خلال مناقشات حية مثمرة بين المعلم والتلاميذ . ولكن المناقشة فى حد ذاتها ، يمكن أن تكون كأسلوب مستقل من أساليب التدريس ، وليست مجرد إجراء يجب الأخذ به واتباعه أثناء المحاضرة . وهنا ، تكون المناقشة بمثابة لون من الحوار الشفهى طرفاه : المعلم من ناحية ، والتلاميذ من ناحية أخرى ، بشرط أن يؤدى ذلك الحوار إلى اكتشاف التلاميذ لحقائق جديدة ، أو إلى الحصول على المعلومات والمفاهيم الأساسية لموضوع المناقشة .

وتقوم هذه الطريقة على أساس طرح المعلم لقضية ما من القضايا ، التى تهم التلاميذ أو التى تشغل بال المجتمع ، ثم يناقش التلاميذ فى هذه القضية . ومن خلال المناقشة تطرح استفسارات وتساؤلات يقوم المعلم أو التلاميذ بالرد والإجابة عنها . وقد يطرح المعلم القضية للمناقشة الفورية ، أو قد يترك للتلاميذ الفرصة لبحث المشكلة ، وذلك بالرجوع إلى المسئولين ممن لهم اهتمامات جادة بموضوع المشكلة ، أو بالرجوع إلى المصادر والمراجع التى تتناول هذه المشكلة بالدراسة . وقد يكلف المعلم بعض التلاميذ بتحمل المسئولية كاملة فى إدارة المناقشة . وفى هذه

الحالة ، يجب أن يختار المعلم التلاميذ الذين سيتولون زمام المناقشة اختيارا منظما ودقيقا .

وقد تحدث المناقشة بعد تكليف المدرس للتلاميذ بقراءة أحد الدروس أو أحد الموضوعات فى كتاب مدرسى أو فى أى مرجع خارجى . وتهدف هذه الطريقة إلى قراءة كل تلميذ من التلاميذ على حدة وبطريقته الخاصة . وبذا يستطيع كل منهم أن يعتمد على نفسه فى فهم جميع جوانب الدرس أو الموضوع ، أو على أقل تقدير فهم جزء ما يكون بمثابة الأساس لفهم بقية الأجزاء عند مناقشتها مع المعلم .

وبعامة ، فإن التلميذ الذى يفهم الموضوع فهما كاملا عند قراءته منفرداً ، يكون له يد المبادأة ، مما يشعره بالفخر والاعتزاز والثقة بالنفس ، لأنه استطاع إنجاز عمل كامل دون مساعدة خارجية له . ومن ناحية أخرى ، فإن التلميذ الذى يفهم جانبا دون بقية جوانب الموضوع ، فإنه يستطيع خلال المناقشة بينه وبين زملائه ، وبينه وبين المعلم أن يفهم بقية الجوانب ، وأن يثبت المعلومات التى سبق له معرفتها ، فيستطيع أن يربط بين جميع جوانب الموضوع الواحد ، مما يمكنه من السيطرة عليه سيطرة حقيقية .

وخلال المناقشة بين المعلم والتلاميذ التى تعقب القراءة ، يستطيع التلميذ - إن كان أمينا مع نفسه - أن يحدد تحديدا دقيقا مدى فهمه للأركان الأساسية والجوانب الرئيسية التي يتضمنها موضوع الدرس ، وبذا تسهم القراءة فى رفع مستوى التلميذ التحصيلى والعقلى ، وذلك يمثل بالفعل مردودات تربوية إيجابية . لذا ، يجنى التلميذ ثمار وفوائد هذه الطريقة إذا مارسها واستخدمها بطريقة فعالة وطيبة ، وتحت إشراف المعلم . وهنا ، يشعر التلميذ بأن النتائج التي يصل إليها ، والحقائق التي يفهمها ، والمعلومات التى يحصلها ، لهى نتيجة طبيعية لما بذله من جهد وتعب وعرق .

ويمكن أن تكون المناقشة إحدى طرائق التدريس الفعالة ، إذا راعى المعلم ما يلى :

* تشجيع التلاميذ على القراءة مع توضيح أهمية الرؤية والفهم والتركيز والتدقيق أثناء القراءة .
* مناقشة جميع التلاميذ - بلا استثناء - فيما يقرؤونه ، بشرط أن تتم المناقشة بطريقة منظمة هادئة ، حتى يسهم المعلم فى إيجاد الحلول المقبولة والمعقولة للمشكلات التالية :
  - النقاط التى تمثل صعوبة لنسبة كبيرة من التلاميذ .
  - الأخطاء الشائعة التى يتردى فيها بعض التلاميذ .
  - الأخطاء اللغوية التى يعانى منها بعض التلاميذ .
  - مواطن الضعف فى تحصيل كل تلميذ لما يقرأه .

ويجب على المعلم أن يقوم بتكليف التلاميذ المبرزين بقراءة موضوعات إضافية ، بجانب الموضوعات التى يقررها على جميع التلاميذ ، بشرط أن يناقشهم بجدية فيما يحدده لهم من تعيينات إضافية ، على أن يتم ذلك فى غير الأوقات الرسمية حتى لا يستنزف وقت الحصة

لصالح المبرزين فقط .

وجدير بالذكر ، أنه خلال المناقشة يستطيع التلميذ النجيب والذكى أن يناقش المعلم فى التفصيلات الدقيقة للموضوع المطروح للمناقشة بسهولة متناهية . كما يستطيع التلميذ الذى لم يتمكن منفرداً من إدراك جميع تفصيلات الموضوع - أن يفهم ما غاب عن فكره ، أثناء مناقشة المدرس لهذه التفصيلات مع باقى التلاميذ ، وبذا يتخطى جميع التفصيلات التي تمثل بالنسبة له حجر عثرة ، قد تحول دون سيطرته بالكامل على جميع جوانب الموضوع . ولن تنجح المناقشة ما لم يقودها معلم متمرس يكون بمثابة قائد محنك ، أو فنان مرهف ، بالنسبة للأصول والقواعد التى ينبغى مراعاتها أثناء المناقشة .

وعند استخدام المناقشة كطريقة من طرق التدريس ، يجب مراعاة الآتى :

* وضع الضمانات الكفيلة بحفظ النظام أثناء المناقشة .
* إجراء المناقشة بأسلوب يتناسب ومستوى التلاميذ .
* صياغة الأسئلة بطريقة جيدة وواضحة ، وأن تكون متدرجة الصعوبة .
* ضمان سماع جميع التلاميذ للحوار الذى يدور خلال المناقشة .
* إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ للتفكير فى إجابة الأسئلة التي يتم طرحها أثناء المناقشة ، كذا تشجيع التلاميذ على تقديم إجابات صحيحة عن تلك الأسئلة .
* ألا ينفرد بالمناقشة زمرة معينة من التلاميذ دون غيرها .
* عدم ترك أية أسئلة يطرحها التلاميذ دون الإجابة عنها ، كذا تشجيع التلاميذ على التقدم بالأسئلة ذات العلاقة بموضوع المناقشة والتى تشغل فكرهم .

وتتميز هذه الطريقة بالآتى :

* إشراك التلاميذ مع المعلم فى المناقشة بجعلهم يقومون بنشاطات مختلفة ، كما يوطد العلاقة بينهم وبين المدرس .
* إكساب التلاميذ الأسس التى يقوم عليها التفكير العلمى السليم .
* توجيه المناقشة الوجهة السليمة ، وذلك حسب ما تكشف وتبين عنه معلومات وخبرات التلاميذ السابقة .
* تعمل هذه الطريقة على احترام شخصيات التلاميذ .
* القدرة على تقويم مستويات التلاميذ ، إذ أن كل سؤال يطرح خلال المناقشة بمثابة اختبار ، يكشف عن مدى فهم ومتابعة التلاميذ لموضوع المناقشة .

أما عيوب هذه الطريقة ، فهى كالتالى :

* تحتاج هذه الطريقة إلى معلم متمرس فى فنون المهنة ، ويتسم بصفات بعينها قد لاتتوافر فى بعض المعلمين ، وبخاصة الجدد منهم .
* تقوم هذه الطريقة على الحوار الشفهى الذى يعتمد على اللفظية التى قد تمثل لبعض

التلاميذ مستوى عاليا من التصويرات الفكرية الغاية فى الصعوبة بسبب اتسامها بالإمعان فى الرمزية ، وأيضا بسبب إغراقها فى التجريد .

* أيضا ، بسبب اعتماد هذه الطريقة على اللفظ ، فإنها تحتاج إلى معينات تفسر ذلك اللفظ ، وذلك يمثل مشكلة ، إذ أن نسبة كبيرة من المعلمين قد لا تستخدم الوسائل المعينة فى تدريسها ، كما أن غالبية المدارس تعوزها الوسائل المساعدة المتطورة التى تستخدم في مواقف التدريس .

* عدم وجود ضوابط تحكم ضبط النظام ، وتشد انتباه التلاميذ ، وبخاصة عندما لايتوافر المدرسون الواعون ممن يتحلون بالشخصية القوية الجذابة فى غالبية المدارس .

(٢٦)

طرق وأساليب غير تقليدية في تعليم المنهج

حددنا فيما تقدم الطرق والأساليب التقليدية فى تعليم المنهج ، وهما طريقتى : المحاضرة والمناقشة ، حيث يمكن للمعلم استخدامها فى المواقف التدريسية منفرداً ، أى يتحمل المعلم من خلال الطريقتين السابقتين ، مسئولية العمل من البداية إلى النهاية ، وتتمثل مشاركة التلاميذ فى الإجابة عن الأسئلة التى يطرحها المدرس .

ولقد أوضحنا أنه فى ظل الطرق والأساليب التقليدية فى تعليم المنهج ، يفقد الموقف التدريسى فاعليته بسبب عدم المشاركة الإيجابية للتلاميذ ، سواء أكان ذلك بصورة جزئية محدودة ، أم بصورة كلية شاملة .

ومن هنا ، ظهرت الطرق والأساليب غير التقليدية ، التى تقوم وتعتمد بالدرجة الأولى على إسهامات التلاميذ فى الموقف التدريسى . ومن هذه الطرق والأساليب يمكن التمييز بين مجموعتين أساسيتين ، تتوقف كل منهما على مدى مشاركة التلاميذ فى الموقف التدريسى ، وهما :

(١) مجموعة الاكتشاف ، حيث يقوم التلاميذ بالعمل تحت إشراف وتوجيه المدرس .

(٢) مجموعة التعلم الذاتى ، حيث يقوم التلاميذ بالعمل ، ولا يتدخل المدرس إلا فى أضيق الحدود ، وذلك لتدارك بعض الأخطاء التى قد تواجه بعض التلاميذ ، أو لتصحيح مسارات تفكير بعض التلاميذ ، أو لتصحيح بعض الأخطاء التي يقع فيها بعض التلاميذ .

وجدير بالإشارة ، أن أساليب وطرق التعليم التي تتضمنها كل من المجموعتين السابقتين، تحمل بين طياتها أساليب تعلم بالنسبة للتلميذ ، حيث يكون له دوره الفعال فيما يقوم المدرس بتعليمه ، وقد يصل الأمر أن يعلم التلميذ نفسه بنفسه فى مجموعة التعلم الذاتى .

ومن وجهة نظرنا ، ينبغى ألا ننظر إلى التعليم والتعلم على أساس أنهما عمليتان منفصلتان ، أو أنهما مجرد عمليتان متداخلتان ، وإنما يجب النظر إليهما على أساس أنهما عملية واحدة لها جانبين .

أولاً : مجموعة الاكتشاف

وتتضمن هذه المجموعة الأساليب التالية :

(١) التعلم بالاكتشاف .

(٢) التعلم بأسلوب حل المشكلات .

(٣) الدروس العملية .

(٤) العروض والمشاهدات .

وفيما يلى توضيح لكل أسلوب من تلك الأساليب :

(أ) التعلم بالاكتشاف :

توصى غالبية اللجان والمنظمات الخاصة بالمدرسين بضرورة استخدام طريقة الاكتشاف فى التدريس ، لأنها تتيح للتلاميذ اشتراكا فعالا فى عملية تعلمهم . وعلى الرغم من استخدام مصطلح التعلم بالاكتشاف بوفرة فى كتابات التربويين ، إلا أن هذا المصطلح لم يتم تثبيته بعد ، ووضع تعريف واضح محدد له .

فمثلا ، ينظر برونر Bruner إلى الاكتشاف بأنه العملية والطريقة التى يصل بها المتعلم إلى الحل (أكثر من الحل نفسه) أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها . لذا ، يهتم برونر بالعملية فى حد ذاتها ، وتتمثل فى طرق وأساليب الوصول إلى الحل . وعليه ، تصبح العملية فى النهاية قدرة عقلية تنتج من التدريب على حل المشكلات ، والتدريب على صياغة واختبار الفروض التي يمكن بتحقيقها الوصول إلى الحل الصحيح .

ويرى برونر أن الاكتشاف يتكون عند مواجهة التلميذ للمشكلة أو الموقف المشكل ، فيبحث التلميذ عن طرق الحل أو إعادة الحل ، مما يزيد قدرته على التفكير . (٢٠)

وتؤكد هيلدا تابا Hilda TABA أن التعلم بالاكتشاف يساعد التلميذ على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما يشاء . (٢١)

ويحدد بل BELL أربعة أهداف عامة للتعلم بالاكتشاف ، هى : (٢٢)

١ - يتعلم التلاميذ من خلال اندماجهم فى دروس الاكتشاف ، بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم .

٢ - ينمى عند التلاميذ اتجاهات واستراتيجيات تدريبية ، يمكنهم استخدامها فى حل المشكلات والاستقصاء والبحث .

٣ - تساعد دروس الاكتشاف التلاميذ على زيادة قدراتهم علي تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية .

٤ - هناك إثابات داخلية ، مثل : الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما ، وهذه تحفز التلاميذ على التعلم بصورة أكثر فعالية وكفاءة أثناء سير الدرس .

ويرى جليسر GLASER أن التعلم بالاكتشاف يساعد على اكتشاف التلميذ للارتباط أو المفهوم أو القاعدة .

وقد أوضح عديد من الكتابات أن أسلوب التعلم بالاكتشاف يتيح أمام المتعلم خبرات متنوعة عديدة ، تساعده على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية ، وتسهم فى إكسابه مهارات تكون أكثر سهولة فى انتقال أثرها إلى أنشطة ومواقف تعلم جديدة ، وذلك مقارنة بالمهارات التي يتم اكتسابها باستخدام طرق التعليم التقليدية . كذلك ، أظهرت تلك الكتابات أن التعليم باستخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف يكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو دراسة المقررات المختلفة . (٢٣)

وعلى الرغم مما تقدم ، توجد بعض التحفظات على استخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف فى المواقف التدريسية . فعلى سبيل المثال ، فى تدريس الرياضيات :

تعتمد الطريقة الكشفية على إعداد وتنظيم سلسلة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم حتى يتوصل بنفسه إلى المعارف الجديدة ، وهى فى الغالب ترتبط باستخدام الأساليب الاستقرائية فى التوصل إلى هذه المعارف . ومن هذا المنطلق فإن جوهر هذه الطريقة قد يتعارض مع طبيعة الرياضيات ، إذ أنها تقوم على افتراض أن عملية الاكتشاف تؤدى إلى التوصل إلى حقائق بعينها تنال جزءا كبيرا من صحتها من منطلقات تجريبية ومن مدى ارتباطها بالواقع . ومن الواضح أن الحقيقة فى الرياضات لا ترتبط بأي صورة بالواقع الفيزيقى ، كما أن الرياضيات اختراع إنسانى وليست علما تجريبيا ولذلك فإن الطريقة الكشفية فى التدريس لا تتناسب مع طبيعة الرياضيات . (٢٤)

كما وجهت انتقادات أخرى لأسلوب التعلم بالاكتشاف فى التعليم بعامة ، تتمثل فى الآتى :

* يحتاج هذا الأسلوب من التعليم إلى وقت أطول ، مما يحتاجه بقية الأساليب الأخرى. (٢٥)
* لا يستطيع التلاميذ فى بداية تعلمهم ، اكتشاف كل شئ بدرجة كافية . (٢٦)
* لا يلائم هذا الأسلوب تدريس كل الموضوعات الدراسية ، وقد لا يناسب جميع التلاميذ. (٢٧)
* يحتاج هذا الأسلوب إلى نوعية خاصة من المعلمين ، ممن تتوافر لديهم شروط القيادة الحكيمة والحزم فى إدارة العمل داخل الفصل الدراسى . (٢٨)
* يصعب استخدام هذا الأسلوب فى الفصول ذات الكثافة المرتفعة . (٢٩)

مفهوم التعلم بالاكتشاف :

حيث أن التعلم بالاكتشاف يهتم بالوسائل والطرق التي يسلكها الإنسان مستخدما مصادره العقلية أو الفيزيقية ليصل إلى معرفة جديدة ، أو ليحقق أمراً لم تكن له به دراية من قبل . لذا ، فإن التعلم بالاكتشاف هو التعلم الذى يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى ، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة ، ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل .

ويجدر الإشارة إلى أن عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو المشاهدة أو الاستكمال هى العمليات التى يستخدمها المتعلم كى يقوم بتخمين ذكى ، أو يضع فرضا صحيحا ، أو يحقق حقيقة علمية .

ويتطلب التعلم بالاكتشاف قيام كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة ، تسهم فى الوصول إلى الاكتشافات التى يتم تحقيقها .

أيضاً ، فى هذه الطريقة ، يقوم التلميذ باكتشاف العلاقة التى تربط بين المتغيرات أو

اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل . والتعلم بالاكتشاف له مستويات . لذا ، من غير المعقول تكليف المعلم لأحد التلاميذ ممن يتسمون بالمستوى العقلى أو التحصيلى المتدنى ، ليكتشف قاعدة عريضة تتسم بالتعقيد والتجريد . وفى المقابل ، يكون من غير المرغوب فيه ، تكليف أحد التلاميذ المبرزين الموهوبين ليكتشف علاقة بسيطة . وفى كلتا الحالتين السابقتين ، لن تأتى طريقة التعليم بالاكتشاف بالنتائج المرجوة ، إذ أن التلميذ فى الحالة الأولى سيفشل تماما فى اكتشاف القاعدة مهما بذل من جهد ، وبالتالى قد يكره الدرس بجملته . كما أن التلميذ فى الحالة الثانية سوف يستهين بالأمر ولن يعيره الالتفات الواجب واللازم ، وقد يترتب على ذلك اللامبالاة وعدم الجدية من ناحية التلميذ لجميع جوانب العملية التربوية .

وجدير بالذكر ، أن طريقة التعلم بالاكتشاف يمكن استخدامها فى تدريس مختلف المقررات الدراسية ، بشرط أخذ مستوى التلاميذ فى هذه المقررات فى الاعتبار ، ليكون نقطة البدء فى تحديد المستوى الكشفى المناسب لكل منهم .

بمعنى آخر ، يجب أن يقف المعلم على المستوى العقلى والتحصيلى لكل تلميذ على حدة، فيستطيع أن يحدد بدقة لكل منهم نقطة الانطلاق المناسبة لاستخدام هذه الطريقة . أيضا ، فى ضوء معرفة المعلم لمستوى التلاميذ العقلى والتحصيلى ، يتمكن من تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة ، وبذا يستطيع توزيع العمل ، سواء على المستوى الفردى أو الجماعى . (٣٠)

الاكتشاف الموجه :

خلق الله الإنسان ، ووضع داخله نزعة البحث عما يحدث من حوله ، ولولا هذه النزعة ما وصلت البشرية إلى ما وصلت إليه من تقدم ورقى ورفاهية . فالإنسان القديم من خلال بحثه عن مصادر للطاقة اكتشف أن احتكاك أى حجرين قد أحدث شرارة (نارا) ، وقد استخدمها الإنسان كمصدر من مصادر الطاقة الضرورية التى يحتاج إليها ليستمر بقاؤه . وهكذا توالت الاختراعات والاكتشافات بما يتوافق مع ظروف كل عصر ومتطلباته .

إذاً ، فالاكتشافات إحدى السمات التى ميز بها الله الإنسان عن سائر الكائنات الحية الأخرى ؛ فالاكتشافات كانت ، وستكون طالما لم تقم الساعة بعد .

ولكن : ماذا عن الاكتشاف الموجه داخل حجرة الدراسة ؟

انطلاقا من أن التلميذ يفقد كثيرا من مقوماته الإنسانية إذا اعتبرناه كماً مهملا عليه أن يجلس فى مكانه ، ليتلقى دروب وصنوف المعرفة المختلفة التى تكال له كى يحفظها فى النهاية، سواء أكان التلميذ يفهم أم لا يفهم ما يمليه المدرس عليه . لذا ، يكون من الواجب علينا أن نجعل التلميذ يتلمس ويتحسس خطاه احتراماً لآدميته .

وبمعنى آخر ، ينبغى إتاحة الفرص المناسبة كى يكتشف التلميذ بنفسه حقائق العلم المقررة عليه على أقل تقدير . ولكن ، قد يجد التلميذ نفسه عاجزا فى بعض الأحيان على اكتشاف مواقف بعينها ، وبخاصة إذا كانت تتسم بالحداثة بالنسبة له ، أو ليس لديه الخبرة المناسبة أو الكافية التى تجعله يدرك جميع أبعادها . وحتى لا يصاب التلميذ بالإخفاق أو العجز ، وحتى

لايشعر التلميذ بالملل والسأم ، لعدم وصوله أو تحقيقه النتيجة الصحيحة ، يجب أن يساعده المدرس من خلال توجيهات غير مباشرة أو تلميحات تساعده على اكتشاف الحل .

وإذا كان الاكتشاف الموجه بعامة ، يعنى الوسائل أو الطرائق التى يسلكها الإنسان مستخدما مصادره العقلية أو الفيزيقية ليصل إلى معرفة جديدة ، أو ليحقق أمرا لم تكن له به دراية من قبل ، فإن الاكتشاف الموجه فى العملية التعليمية التعلمية ، بمثابة الطريق الذى يسلكه التلميذ تحت توجيه المدرس ، فيحقق التعلم الذى يساعده على اكتشاف المعلومات الجديدة ، من خلال العمليات الذهنية والعقلية التى يقوم بها ، والتى تتطلبها طبيعة هذه المعلومات .

ويجدر الإشارة إلى أن عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو المشاهدة والاستكمال هى العمليات التى يستخدمها المتعلم كى يقوم بتخمين ذكى ، أو يضع فرضا صحيحا ، أو يحقق حقيقة علمية . كما يجب التنويه إلى أن التعلم بالاكتشاف الموجه يتطلب قيام كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة تسهم فى الوصول إلى الاكتشافات التى يتم تحقيقها .

تأسيسا على ما تقدم ، يعتمد التعلم بالاكتشاف الموجه تحت إشراف المدرس ، على إعداد وتنظيم مجموعة أو سلسلة من الأنشطة التعليمية التى يقوم بها التلميذ ، حيث يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المأمولة . إن الاكتشاف الموجه يتطلب من المدرس التخطيط الدقيق للموقف التعليمى ، بما يساعد التلميذ على تشغيل جميع إمكاناته الذهنية وقدراته العقلية ، وبما يمكنه من استخدام خبراته السابقة ، وبذا يستطيع التلميذ اكتشاف الخبرات الجديدة باستخدام الاستدلالات المنطقية .

العناصر الأساسية فى التعلم بالاكتشاف الموجه :

تتمثل العناصر الأساسية المهمة التى يجب أن يراعيها المعلم ، وأن يعمل جاهداً لتحقيقها ، لكى يكتسب التلميذ مهارة التعلم بالاكتشاف ، فى الآتى :

١ - استنفار دافعية المتعلم لكى يكون مكتشفاً :

ينبغى أن يكون المتعلم هو مركز الفاعلية والنشاط فى الموقف التدريسى ، إذ أن ذلك يفجر الطاقات الكامنة لديه ، ويحقق حاجة مهمة لديه ، وهى الحاجة إلى الاكتشاف .

مادام الأمر كذلك ، ينبغى أن يكون الموقف التدريسى مشجعا لتحقيق الدوافع الظاهرة والخفية عند المتعلم ، وأن يكون الموقف التدريسى من العوامل المهمة التى تضمن استمرار المتعلم فى اكتشاف حلول طبيعية ومنطقية للمشكلات ، التى يواجهها المتعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها .

٢ - العمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات المطلوب اكتشافها :

ويتحقق ذلك عن طريق الإيحاءات أو السؤال ، وبذا يتمكن المعلم من استدعاء الخبرات السابقة عند المتعلم ، وبخاصة الخبرات ذات العلاقة المباشرة بالمفهوم أو التعميم أو القاعدة أو أى موضوع مطلوب اكتشاف أبعاده المختلفة .

وبعامة ، تزداد فاعلية التعلم بالاكتشاف الموجه ، كلما أدرك المتعلم العلاقة الارتباطية

بين التعلم القديم والتعلم الجديد .

٣ - توفير المناخ المناسب الذي يساعد على الاكتشاف :

إذا تحمل المعلم مسئولية العمل بالكامل ، يتحول الموقف التدريسي إلى موقف نمطى لاحياة فيه ، وذلك يجعل المتعلمين سلبيين تماما . ولكن ، إذا عمل المعلم على إشراك المتعلمين معه فى الموقف التدريسى ، أصبح الموقف مختلفا تماما ، ويصبح المتعلمين إيجابيين وفعالين ومكتشفين فى الوقت نفسه .

ويتطلب توفير المناخ المناسب الذى يساعد على الاكتشاف ، أن يهيئ المعلم للمتعلمين الفرص الملائمة للتفكير والملاحظة والمناقشة وإبداء الرأى والتوجيه المخطط . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق التكليفات المنزلية أو عن طريقة الأسئلة الصفية .

وعندما يحقق المتعلم نجاحا فى كل خطوة من خطوات العمل ، ينبغى أن يشجعه المعلم لأن ذلك له قيمة تربوية كبيرة ، إذ يساعده على إكمال بقية الخطوات بنجاح ، مما يكسبه مهارة التعلم بالاكتشاف .

وفى المقابل ، إذا فشل المتعلم فى الوصول إلى الحل الصحيح فى خطوة من خطوات العمل ، فلا يؤنبه أو يوبخه المعلم على ذلك . كما ، يجب أن لا يتجاهل المعلم محاولات المتعلم التى بذلها ، فيقدم له الحل المباشر ، وإنما يجب أن يساعده على تخطى هذه الخطوة عن طريق بعض الأسئلة المساعدة أو عن طريق بعض التلميحات .

٤ - مساعدة المتعلم على التخمين أو الحدس لاكتشاف الحل :

إن التخمين والحدس يساعد ان المتعلم على اكتشاف الحل الصحيح . ويتطلب تحقيق ذلك ، أن يقوم الموقف التدريسى على فهم المعانى ومعرفة الدلالات لأركان المشكلات التى يتم طرحها أو مناقشتها .

إن التخمين أو الحدس بمثابة شكل من أشكال النشاط العقلى الذى يسهم فى تقريب الحل الصحيح من بؤرة التفكير الصحيح . لذا ، فإن التخمين أو الحدس غالبا ما يكون الخطوة السابقة للوصول إلى الحل الصحيح .

٥ - التأكد من صحة التخمين أو الحدس :

قلنا إن التخمين أو الحدس يعمل على تكوين الفكرة ، وجعلها ملموسة فى نطاق التفكير الصحيح الذى يؤدى إلى اكتشاف الحل . ولما كان التخمين أو الحدس قد يعتمد على ملاحظة بعض الحالات الخاصة لاكتشاف قاعدة عامة ، فمن غير المضمون الوصول إلى التعميم أو النظرية عن طريق التخمين أو الحدس فقط ، وإنما بجانب ذلك ينبغى التأكد من صحة التعميم أو النظرية بطريقة منطقية وعقلانية . .

وعلى الرغم من أن التخمين أو الحدس لا يتضمن الاكتشاف ، ولكنه يسهم فى جعل فكرة الحل الصحيح تقع فى بؤرة التفكير الدقيق ، لذا يجب على المعلم أن يساعد المتعلم فى إهمال المحاولات الفاشلة التى يبذلها لاكتشاف الحل الصحيح عن طريق التخمين أو الحدس ، وأن

يبذل محاولات جديدة أخرى لاكتشاف الحل الصحيح .

الحقيقة ، إن للتخمين أو الحدس دوراً مهماً فى تقريب المسافة بين المعطيات والمطلوب بدرجة كبيرة جداً ، لدرجة أنه يمكن اعتبار التخمين الصحيح أو الحدس السليم ، هو الخطوة قبل الأخيرة لاكتشاف الحل المطلوب .

٦ - مساعدة المتعلم على التطبيق الصحيح :

بعد أن يساعد المعلم المتعلم فى تصحيح مسار تفكيره ليهمل المحاولات غير الصحيحة ، تكون الخطوة التالية هى اكتشاف الحل الصحيح . وبعد ذلك ، ينبغى تدعيم الحل الصحيح فى ذهن المتعلم عن طريق عديد من الأمثلة والتدريبات ، لأن ذلك يزيد من فهم ووضوح الحل الصحيح فى ذهن المتعلم ، ويجعله الأساس لابتكار حلول أخرى لذات الموضوع أو للموضوعات الأخرى المشابهة .

خطوات التعلم بالاكتشاف :

يمر التعلم بالاكتشاف للوصول إلى الهدف المأمول فى أربع خطوات .، هى :

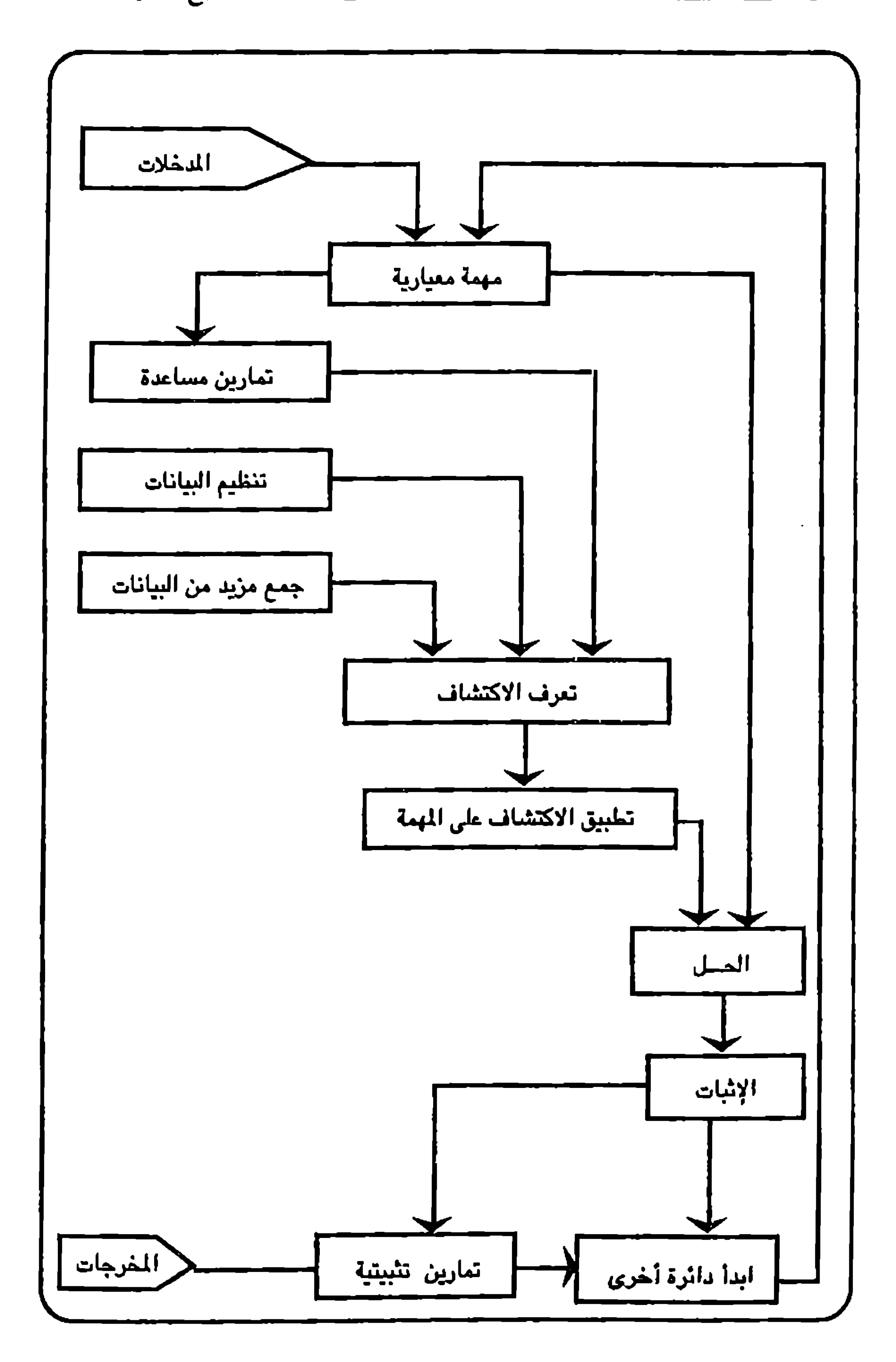
١ - خطوة التفكير العصبى .

٢ - خطوة الانتباه إلى أشياء أخرى فى الموقف .

٣ - خطوة الومضة الفجائية من الاستبصار ، التى تثير العواطف وتهزها (الحدس) .

٤ - خطوة الفحص لنتائج الومضة الفجائية من الاستبصار (التأكد من الحدس) .

ويوضح الرسم التخطيطى التالى خطوات طريقة التدريس باستخدام الاكتشاف الموجه : (٣١)


المدخلات
مهمة معيارية
تمارين مساعدة
تنظيم البيانات
جمع مزيد من البيانات
تعرف الاكتشاف
تطبيق الاكتشاف على المهمة
الحـل
الإثبات
المخرجات
تمارين تثبيتية
ابدأ دائرة أخرى

الاستقراء : كأحد أساليب التعلم بالاكتشاف : (٣٢)

يفهم الاستقراء على أنه منهج يتأدى بواسطة قواعد يمكن تطبيقها ميكانيكيا من وقائع الملاحظة لمبادئ عامة موافقة . وفى هذه الحالة تزودنا قواعد الأستقراء بقوانين إيجابية للكشف العلمى .

وجدير بالذكر ، أن الإجراءات الميكانيكية لاستنتاج فرض من الفروض بطريقة استقرائية على أساس المعطيات الواردة قد تكون مضللة ، كما هو الحال عند استنتاج بعض قوانين الهندسة المجسمة على نفس نمط الهندسة المستوية ، أو كما هو الحال عند إثبات أن المقدار :

(ن٢ - ن + ٤١) عددا غير أولى بالتعويض عن (ن) بالقيم = ١ ، ٢ ، ٣ ، . . . . ، ٤٠ .

ويمكن استخدام الاستقراء فى التدريس :

ففى مادة مثل الرياضيات ، يمكن استخدام الاستقراء فى استنتاج بعض العلاقات البسيطة وفى إثبات بعض القوانين السهلة ، إذ يمكن استقراء صحة العلاقة أ٢ + ب٢ = جـ٢ (نظرية فيثاغورث) عن طريق القياس بالنسبة لمثلثات حقيقية مرسومة على الورق . كما ، يمكن استقراء أن طول أى ضلع فى المثلث أقل من مجموع طولى الضلعين الاخرين ، كذلك يمكن استقراء أن الزاوية الكبرى فى المثلث يقابلها أطول أضلاع هذا المثلث .

أيضاً ، يمكن استخدام الاستقراء فى الفيزياء . فلو أخذنا أى قضيب من النحاس ، وقمنا بقياس طوله فى درجات حرارة مختلفة ، لوجدنا أن الأزواج الناتجة عن القيم المترابطة لدرجات الحرارة (ي) وطول القضيب (ل) يمكن تمثيلها بنقط تقع على خط مستقيم . وعليه ، فإن أية نقطة تقع على هذا المستقيم تمثل فرضا كميا عاما يعبر عن طول القضيب كدالة نوعية لدرجة حرارته .

وفى المقابل ، يجدر التنويه بأن الحالة الواحدة - أو الحالات المتعددة فى بعض الأحيان - لا يمكن أن تكون دوما منبعا لقاعدة عامة . لذا ، ينبغى الحذر من مغبة السرعة فى التعميم ، لأن ذلك سيقود إلى نتائج خاطئة بلا جدال . وبالتالى يجب استخدام حالات عديدة ومتنوعة ، على أن يتم ذلك بتأن وروية ، وبذا يمكن الوصول إلى نتائج صحيحة وسليمة .

ورغم التحفظ آنف الذكر ، فإن للاستقراء دورا علميا مهما يتمثل فى الآتى :

- يقع الاستقراء فى قلب الطريقة العلمية للتفكير .
- يعود التقدم العلمى بدرجة كبيرة إلى الطرائق الاستقرائية التى استخدمها كثير من العلماء فى سالف الزمان ، وما زال يستخدمها البعض الآخر حتى وقتنا هذا .
- يمكن استخدام الاستقراء للوصول إلى أفكار جديدة كتخمينات أو فروض تتطلب البرهان ، كما يمكن باستخدام الاستقراء ابتكار عبارات تحمل مسلمات معقولة ومثمرة . كذلك ، نستطيع عن طريق الاستقراء اكتشاف براهين لبعض القوانين .

وعلى وجه العموم ، يمكن استخدام الاستقراء بفاعلية ، وبخاصة مع تلاميذ المرحلتين : الإعدادية والابتدائية . وفى المقابل ، يكون الاستقراء شبه عديم الجدوى أو الفائدة إذا استخدمناه مع تلاميذ المرحلة الثانوية ، لأن نضجهم العقلى يكون قد اكتمل تقريبا ، فيستطيعون بسهولة

القيام بعمليات عقلية أرقى ، وذلك مثل : التجريد ، والاستدلال ، والاستنباط .

وتتميز طريقة الاستقراء بالآتى :

- المعلومات التى يصل إليها التلاميذ عن طريق الاستقراء تظل ثابتة وعالقة بأذهانهم لمدة طويلة ، وذلك بالمقارنة إلى المعلومات التى يحفظها التلاميذ حفظا أصماً دون فهم ووعى .
- تساعد هذه الطريقة على استخدام التلاميذ لأسلوب التفكير العلمى المنظم .

أما أهم المآخذ على استخدام هذه الطريقة فى المواقف التدريسية ، فهى تتمثل فى الآتى:

- لا يستطيع التلاميذ غير الناضجين ذهنيا استخدام هذه الطريقة بكفاءة .
- لا يمكن استخدام هذه الطريقة فى المواقف الصعبة ، وبخاصة تلك المواقف التى تميل إلى التجريد أو الرمزية .
- يستغرق استخدام هذه الطريقة ، وقتا طويلا ، قد يتعذر توفيره فى ظل نظام التعليم الحالى .

الاستدلال كأحد أساليب التعلم بالاكتشاف :

ونقصد بالطريقة الاستدلالية بأنها الطريقة التى من خلالها يمكن الوصول من العام إلى الخاص . وعليه ، فإن هذه الطريقة تستخدم الكليات للوصول إلى الجزئيات . وبذا ، تكون هذه الطريقة عكس الطريقة السابقة : الاستقراء ، وإن كانت لا تقتصر فقط على مجرد الوصول من العام إلى الخاص ، إذ يمكن استخدام الاستدلال للوصول من قضايا عامة إلى قضية عامة أخرى ، وإن كانت الأخيرة تتميز بتحديد أكثر دقة ، وبإطار أقل عمومية من إطار القضايا العامة التى استنتجت منها . وعليه ، فإن الاستدلال له مداخل واستخدامات تفوق الاستقراء . (٣٣)

ويتطلب اتباع الطريقة الاستدلالية ما يلى :

- تحليل المعطيات .
- تحليل المطلوب .
- إيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب .

ويمكن استخدام الاستدلال فى التدريس بالمرحلة الثانوية التى يتميز تلاميذها بالنضج العقلى قياسًا بتلاميذ المراحل السابقة عنها .

ويعنى تطبيق الاستدلال فى المواقف التعليمية ، أننا نسير فى مجال ونطاق التوظيف للبرهان العلمى الذى يقوم على المنطق ، والموضوعية ، والدقة فى الأحكام ، إذ عن طريق الاستدلال يمكن إثبات صدق عبارة ما مطلوب التدليل على صحتها من عبارات أخرى معطاة ، بطرق تعتمد على المنطق السليم .

فى ضوء الحديث آنف الذكر ، يمكن القول بأن الطريقة الاستدلالية ، تتميز بالآتى :

- تساعد التلاميذ على تطبيق القوانين والتعميمات التى يتوصلون إليها فى المواقف الجديدة .

- تساعد التلاميذ على استخدام المعلومات التى يكتسبونها استخداما وظيفيا فى حياتهم العملية .

أما النقد الوحيد الذى يمكن توجيهه لهذه الطريقة ، هو صعوبة شيوعها ، إذ يتم استخدامها فقط فى المرحلة الثانوية والمراحل التى تليها .

الطريقة التركيبية كأحد أساليب التعلم بالاكتشاف :

من خصائص هذه الطريقة ، أننا نبدأ بالمعطيات . ونقصد بالمعطيات ، الحقائق والعلاقات المعطاة لنا أو التى تحت تصرفنا . ومن تلك المعطيات يمكن استنتاج علاقات أخرى ، ومن العلاقات المستنتجة يمكن أيضا استنتاج علاقات جديدة ، وهلم جرا إلى أن نصل إلى تحقيق المطلوب . وعليه ، فإن استنتاج المطلوب يتطلب المضى والسير فى خطوات منطقية متتالية . ولن يتحقق ذلك إذا لم ندرك ما هو المطلوب تماما ، حتى لا نتوه فى الطريق ، أو نسير فى تشعبات جانبية طويلة ومرهقة وغير مفيدة .(٣٤)

فى ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن هذه الطريقة تبدأ بالمعلوم وتنتهى بغير المعلوم ، ويتم ذلك فى نظام منطقى وبترتيب متسلسل .

وجدير بالذكر ، أننا إذا أردنا كتابة موضوع دراسى أو غير دراسى بطريقة عقلانية منطقية صحيحة ، يجب علينا استخدام الطريقة التركيبية لتحقيق ذلك .

الطريقة التحليلية كأحد أساليب التعلم بالاكتشاف :

وهذه الطريقة تعتمد على النظر بتركيز شديد على المطلوب ، وذلك لإيجاد الشروط الواجبة لتحقيقه وإثباته . وعليه ، فإن هذه الطريقة تبدأ بالمطلوب إثباته ، وتحوله إلى مطلوب آخر أقرب فى علاقته بالمعطيات من المطلوب الأول (الأصلى) ، ثم تحويل المطلوب الآخر الذى سبق الوصول إليه إلى مطلوب ثانٍ أشد قربًا فى علاقته بالمعطيات من المطلوب الأصلى ، وهكذا تستمر خطوات هذه الطريقة فى ترابط واتصال حتى يصل التلميذ إلى الحل الصحيح .

وينبغى التنويه إلى أن هذه الطريقة يمكن استخدامها بفاعلية لتدريب التلاميذ على التفكير فى الحلول المناسبة لما يقابلهم من مشكلات أو صعوبات مدرسية أو غير مدرسية ، إذ تعد هذه الطريقة عامة للتفكير . (٣٥)

على ضوء الحديث آنف الذكر ، قد يعتقد القارئ أن الطريقة التحليلية تعنى أنها عكس الطريقة التركيبية التي سبق التطرق إليها ، وذلك ليس صوابا على طوال الخط ، لأنه في الحقيقة لا يمكن فصل أى من الطريقتين عن الأخرى ، إذ أن الطريقة التحليلية تعود التلميذ التفكير الدقيق بينما تعود الطريقة التركيبية التلميذ التسجيل المنطقى الصحيح . لذا ، يجب على المعلم أن يوظف كلتا الطريقتين فى الموقف التعليمي . وبذا ، يستطيع التلميذ أن يفكر فى الحلول المناسبة لمشكلاته باستخدام الطريقة التحليلية ، وبعدها يستطيع أن يدون حلول تلك المشكلات بطريقة منطقية باستخدام الطريقة التركيبية .

(٢) أسلوب حل المشكلات :

وهذه الطريقة قريبة بدرجة كبيرة من التعلم بالاكتشاف ، إذ أننا هنا نضع المسألة فى صورة مشكلة . ثم نطلب من المتعلم الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة . بمعنى آخر ، فإننا نضع التلميذ أمام المشكلة وجها لوجه ثم نطلب منه اكتشاف الحل المناسب لها .

وبعامة ، يعنى حل المشكلة أننا إزاء موقف معين يتطلب الوصول إلى هدف ، إلا أن الطريق للوصول إلى هذه الهدف مازال مجهولا وغير معروف بعد للتلميذ . ولكى يعرف التلميذ الطريق الصحيح يجب عليه التفكير ، كما ينبغى أن يبذل جهدا معقولا . فإذا وصل التلميذ للطريق ، أصبح الوصول للهدف مضمونا ، ولا يحتاج الأمر فى هذه الحالة غير تدريب وتمرين التلميذ . وبعد وضوح الرؤية ، فإن الموقف لن يمثل مشكلة ، وإنما يصبح مجرد مهارة أو معلومة تندرج فى زمرة الخبرات التى يسيطر عليها التلميذ ، بحيث يستطيع أن يستخدمها فى حل المواقف المشابهة الجديدة .

وفى هذه الحالة ، يمكن اعتبار التعلم حلا للمشاكل عن طريق التفكير ، ويتوقف نجاح هذه الطريقة على الاتى :

- مدى استعداد المعلم لبذل المزيد من الجهد فى عمله ، إذ أن استخدام أسلوب حل المشكلات فى التدريس يتطلب أن يضحى المعلم بجل جهده ووقته عن طيب خاطر .
- المدخل أو الطريقة التى يتبعها أو يأخذ بها المعلم فى عمله ، فالمدرس الذى يقوم بكل العمل منفردا دون أن يشرك التلاميذ معه ، ودون أن يحملهم مسئوليات بعينها ، لن يكسبهم طرائق استخدام هذا الأسلوب لإيجاد حلول معقولة ومقبولة لتلك المشكلات التى قد تواجههم داخل المدرسة وخارجها . وفى المقابل ، فإن المدرس الذى يضع كل مسألة أو تمرين أو نظرية فى صورة مشكلة ، ثم يطلب من التلاميذ الاشتراك فى حل هذه المشكلة ، فإنه بذلك يكسبهم المهارة فى حل المشكلات ، لأنه لا يقدم لهم حلولا جاهزة لهذه المشكلات ، وإنما يجعلهم يفكرون ويبحثون ويدققون ، ولا يعتمدون عليه إلا فى أضيق الحدود .

ويمكن للمعلم إكساب التلاميذ أسلوب حل المشكلات عن طريق ما يلى :

* تعويد التلاميذ الشعور بالمشكلة ، ويتطلب ذلك قراءة الموضوع بتأن وبدقة أكثر من مرة ، وبذا يستطيع كل تلميذ إدراك العلاقات المتداخلة بين جوانب الموضوع فيسهل عليه الوصول إلى الحل الصحيح .
* توسيع خبرة التلاميذ الدراسية التى يتطلبها حل المشكلة ، كذا تعريفهم بالأساس العريض للمواقف المعرفية الذى يسهم فى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة .
* إكساب المشكلة حياة داخل حجرة الدراسة ، وذلك بصياغتها بأكثر من طريقة ، وبعمل الرسوم التوضيحية لها على السبورة إذا استدعى الأمر ذلك ، وكذا بتوجيه انتباه التلاميذ للمصادر والمراجع التى يرجعون إليها لتساعدهم فى الحل .

* مساعدة التلاميذ على توجيه أسئلة ذات معنى ومغزى ، وبخاصة تلك الأسئلة ذات العلاقة بالمشكلة موضوع الدراسة .
* مساعدة التلاميذ على إهمال محاولات الحل الفاشلة وتجربة غيرها ، وبذا لا تكون المحاولات الفاشلة سببا فى إحباطهم وتقاعسهم عن العمل ، ويتطلب ذلك لفت نظرهم إلى أهمية بذل الجهد دون ملل أو كلل ، وإلى أهمية العمل بمزيد من الصبر الجميل .
* مساعدة التلاميذ على تقدير حلول معقولة للمشكلة ، ثم تجريب هذه الحلول للوقوف على الجواب الصحيح منها .
* مساعدة التلاميذ على تثبيت الحلول الصحيحة التى يصلون إليها ، وذلك لاستخدامها فى حل المواقف المشابهة التى قد تصادفهم فى المستقبل . (٢٦)

ويرتب جون ديوى خطوات حل المشكلة على النحو التالى :
* الشعور بالمشكلة .
* تحديد المشكلة تحديدا تاما ، ثم جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة .
* وضع الفروض المختلفة ، ثم اختيار أنسب الفروض التى قد تؤدى إلى حل المشكلة .
* التحقق من صحة الفروض التى سبق اختيارها .
* الوصول إلى النتائج أو القواعد أو القوانين ، وبعدها يمكن الوصول إلى تعميمات يمكن استخدامها فى المواقف المشابهة . (٣٧)

وعند استخدام هذه الطريقة يجب مراعاة ما يلى :
* عدم الاهتمام بالكم على حساب الكيف أو النوعية ، وذلك بالنسبة للمعلومات التي يدرسها التلاميذ .
* وضع المعايير اللازمة لاستخدام هذه الطريقة استخداما سليما ، ثم تدريب التلاميذ عليها ، مع إعطائهم حق مسئولية العمل المستقل .
* استخدام طرائق تدريس أخرى بجانب هذه الطريقة ، منعا لحدوث الملل الذى قد ينتاب نفوس بعض التلاميذ .

وتتميز هذه الطريقة بالآتى :
* تكسب التلاميذ طريقة التفكير العلمى السليم .
* تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع .
* تعود التلاميذ الاعتماد على النفس ، وعدم طلب المساعدة الخارجية إلا فى أضيق الحدود ، وفى الحالات القصوى الضرورية .
* تقود التلاميذ إلى ممارسة الواقعية فى التفكير والبعد عن الذاتية .
* تعمل على تثبيت المعلومات التى يكتسبها التلاميذ .
* تجعل التلاميذ نشطين فعالين ، إذ أن لكل منهم دوراً محدداً يقوم به .
* تسهم فى إشباع حاجات ورغبات وميول التلاميذ .

أما أهم المآخذ على هذه الطريقة فتتلخص فى الآتى :

* يحتاج استخدامها إلى وقت وجهد كبيرين من المدرس والتلميذ على حد سواء ، وذلك قياسًا بالطرق الأخرى .
* قد لا يدرك بعض التلاميذ أهمية المرور بجميع الخطوات السابقة ، فيتجاوزون بعضها، الأمر الذى يؤدى إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة .
* يحدد بعض التلاميذ ، وبخاصة الصغار منهم ، مشكلات تافهة أو عديمة الجدوى ، لاتستحق الدراسة .
* غالباً ، لا تتفق ميول ورغبات التلاميذ ، وذلك يؤدى إلى عدم اتفاقهم على مشكلة بعينها لدراستها ، فيضطر المدرس إلى اختيار بعض المشكلات لدراستها وتأجيل البعض الآخر ، أو يضطر إلى دراسة جميع المشكلات .

وفى الحالة الأخيرة ، تكون الدراسة هامشية سطحية ، فلا يكتسب التلاميذ أسلوب التفكير العلمى الذى هو بمثابة الهدف الأساسى من استخدام هذه الطريقة .

(٣) الدروس العملية : (٣٨)

وتقوم هذه الطريقة على النشاط الذى يقوم به المدرسون أو التلاميذ أو الزوار المتخصصون، وذلك بهدف توضيح فكرة أو حقيقة أو قانون أو قاعدة أو نظرية مع تحديد تطبيقاتها فى الحياة العملية . وخلال ممارسة ذلك النشاط ، يمكن استخدام الوسائل المعينة والتقنيات التربوية بجانب الشرح النظرى .

وعندما يقوم المعلم بالدروس العملية منفرداً ، فيجب عليه توفير المشاهدات التى يبنى عليها الإطار النظرى لشرحه . وقد يقوم بها التلميذ ، فيتدرب بذلك على أصول التجريب العلمى السليم من ناحية ، وإلى اكتسابه خبرات حقيقية مباشرة وأصيلة وغير منقولة عن الآخرين من ناحية ثانية . وبذا ، يكتسب التلميذ معلومات تتميز بالواقعية والتحديد والحيوية ، لأنه يستخدم فى تحصيلها جميع حواسه ، كما أن يكتسب مهارات واتجاهات وميولاً علمية مرغوبًا فيها .

ومما يزيد من فاعلية الدروس العملية أن يراعى المدرس تحقيق ما يلى :

* التأكد من سلامة وكفاءة الأجهزة المستخدمة فى التجريب .
* تحديد الهدف من التجريب تحديدا دقيقا .
* القيام بجميع تجارب العرض بصورة كاملة متكاملة بما يحقق الهدف الذى سبق وضعه.
* تعويد التلميذ ملاحظة واستنتاج مشاهدات ونتائج التجارب بنفسه ، ودون مساعدة خارجية له إلا فى أضيق الحدود .
* التأكد من وضوح الغرض من التجريب فى ذهن التلميذ .
* الوقوف على نشاط وفعالية كافة التلاميذ أثناء التجريب .

* استخدام وسائل عرض وأجهزة بسيطة غير معقدة ، بحيث تناسب مستوى التلاميذ العقلى والتحصيلى ، وتناسب أيضا أعمارهم الزمنية .
* إذا قام المدرس بإجراء التجربة بنفسه ، فعليه التأكد من مشاهدة جميع التلاميذ لما يقوم به .
* توظيف الأجهزة المستخدمة فى التجريب توظيفا سليماً ؛ حتى تكون الاستفادة منها كاملة فى حدود أهداف التجريب التى سبق تحديدها .
* العمل على حفظ النظام بأقصى درجة أثناء التجريب .

وتحقق الدروس العملية فوائد عديدة ، نذكر منها ما يلى :

* تجعل المعلومات التى يكتسبها التلميذ من خلال التجريب أبقى أثرا .
* تكسب التلميذ :
  - أسلوب التفكير العلمى السليم .
  - أسلوب التخطيط المنظم المرن .
  - خبرات مباشرة ، واتجاهات وميول علمية .
  - مهارات (يدوية ،حركية ، عقلية ، أكاديمية ، اجتماعية) .
  - سلوكيات وصفات مرغوب فيها (تعاون - صدق - أمانة - .....) .
* تقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية .

أما أهم المآخذ على الدروس العملية ، فيمكن تلخيصها فى الآتى :

* إذا كان المدرس ذا شخصية مهتزة ضعيفة ، أصبح من الصعب عليه مسك زمام الأمور بيديه . لذا ، تعم الفوضى ، ويسود الهرج والمرج أثناء ممارسة الدروس العملية . وبذا، تفقد الدروس العملية وظيفتها ، فلا يستفيد التلاميذ شيئاً منها بسبب جو القلق الذى يعود إلى انفلات النظام داخل المختبر أو المعمل .
* إذا كان الغرض أو الهدف من التجربة غير واضح بدرجة كافية ، وغير محدد تحديدا دقيقا ، فقدت التجربة مغزاها ، وبذا لا تعنى شيئاً بالنسبة للتلاميذ .
* إذا كانت التجربة تمثل خطراً كامناً على حياة التلاميذ ، فيضطر المدرس إلى إجراء التجربة بمفرده ، ودون مشاركة التلاميذ له ، وفى هذه الحالة لا تحقق التجربة الكثير من الأهداف التربوية المنشودة أو المأمولة .
* إذا قام المعلم بإجراء التجربة بسرعة ، ولم يوفها الوقت الكافى واللازم بغرض توفير الوقت لتدريس موضوعات ذات أهمية خاصة من وجهة نظره ، فلا يكون للتلميذ فى هذه الحالة أى دور غير المشاهدة السريعة لمشهد يعرض أمامه بعجلة ، وبطريقة روتينية وبتحصيل حاصل ، وذلك يجعله سلبيًا غير إيجابى ، وقد لا يعنيه أى شئ مما يجرى أمام عينيه أو تحت وقع بصره .

* إذا لم يجهز المعلم للتجربة التجهيز اللازم ، فقدت التجربة قيمتها بسبب قلة التجهيزات أو عدمها فى بعض الأحيان ، مما يجعل التلاميذ يكثرون من توجيه الأسئلة والاستفسارات ، فيضيع الوقت فى الرد عليها ، ولا يتبقى الوقت اللازم لإجراء التجربة من قبل المعلم أو التلاميذ .

* إذا كانت كثافة الفصول عالية ، والتجهيزات المعملية غير متوفرة ، يصعب قيام التلاميذ بإجراء التجارب العملية . وفى أحسن الأحوال ، يقوم المدرس بذلك العمل توفيراً للنفقات والوقت .

(٤) العروض والمشاهدات : [٣٩]

على الرغم من أهمية الخبرة المباشرة التى يكتسبها التلاميذ نتيجة لقيامهم بالدروس العملية بأنفسهم ، فإن ظروف بعض المدارس قد تحول دون قيام التلاميذ بتحقيق ما تقدم ، فيضطر المدرس إلى استبدال الخبرات المباشرة بخبرات بديلة لا تقل عنها أهمية ، وذلك عن طريق العروض والمشاهدات التى يجريها أمامهم .

وتتميز العروض والمشاهدات بما يلى :

* توفر خبرات بديلة يتعذر الحصول عليها بسبب :
  - البعد الزمانى والمكانى لموضوع الدراسة .
  - خطورة إجراء التجربة على حياة التلاميذ .
  - التكاليف الباهظة اللازمة للحصول على الخبرة المباشرة .
  - ندرة وصعوبة الحصول على المواد الخام التى يتطلبها إجراء التجربة .
* توفر المواد والإمكانات مقارنة بالدروس العملية .
* توفر الكثير من وقت وجهد كل من المعلمين والتلاميذ .

أما أهم المآخذ على هذه الطريقة ، فتتمثل فى الآتى :

* تفقد العروض والمشاهدات أهميتها إذا كانت أهدافها غير واضحة تمامًا للتلاميذ .
* لا توفر للتلاميذ الفرصة لاكتساب مهارات بعينها ، أو لمعرفة بعض المعلومات .
* لا تتوافق مع جميع التلاميذ ، وبخاصة إذا تمت العروض بسرعة ، الأمر الذى يجعل نسبة من التلاميذ ذوى المستوى العقلى أو التحصيلى المتدنى لا يدركون شيئاً مما يعرض أمامهم .

ثانياً : مجموعة التعلم الذاتى

يقصد بنظم التعلم الذاتى بأنه النظام الذى يتم تحديده وتخطيطه ليشمل التلاميذ (أو الأفراد) والآلات التعليمية (أدوات التعليم) والمادة التعليمية ، بحيث تعمل جميع أركان هذا النظام فى نظام محدد وتوافق سيمفونى ، مما يساعد على تحسين وزيادة فاعلية وكفاءة عملية التعليم والتعلم .

وينظر إلى طرق وأساليب التعلم الذاتى على أنها نظام محدد للمواد الدراسية يتم تخطيطه ، بحيث يستطيع كل تلميذ أن يعلم نفسه من خلال هذا النظام ، وبحيث لا يتدخل المعلم إلا فى حالات نادرة جداً ، إذ أن التعليمات والتوجيهات التى قد يحتاج إليها التلميذ غالبا ما تكون ضمن هذا النظام .

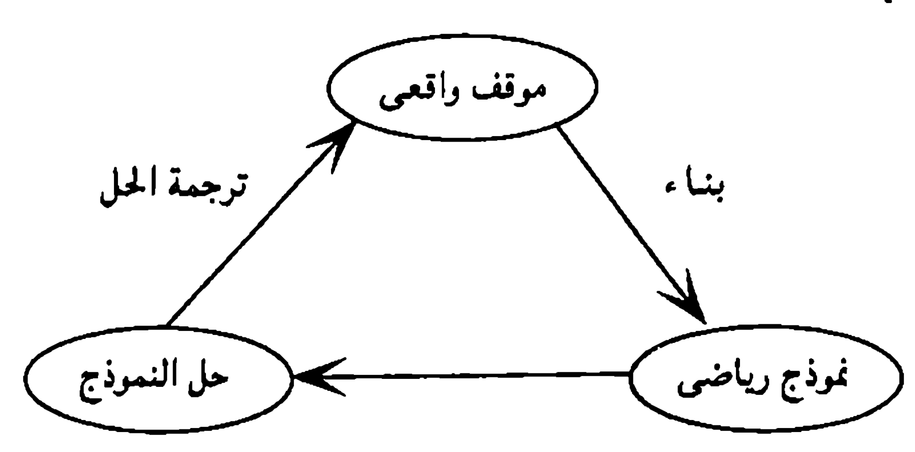
ونذكر فيما يلى بعض طرق وأساليب التعلم الذاتى :

(١) النمذجة الرياضية :

يمكن تعريف النموذج الرياضى على النحو التالى :

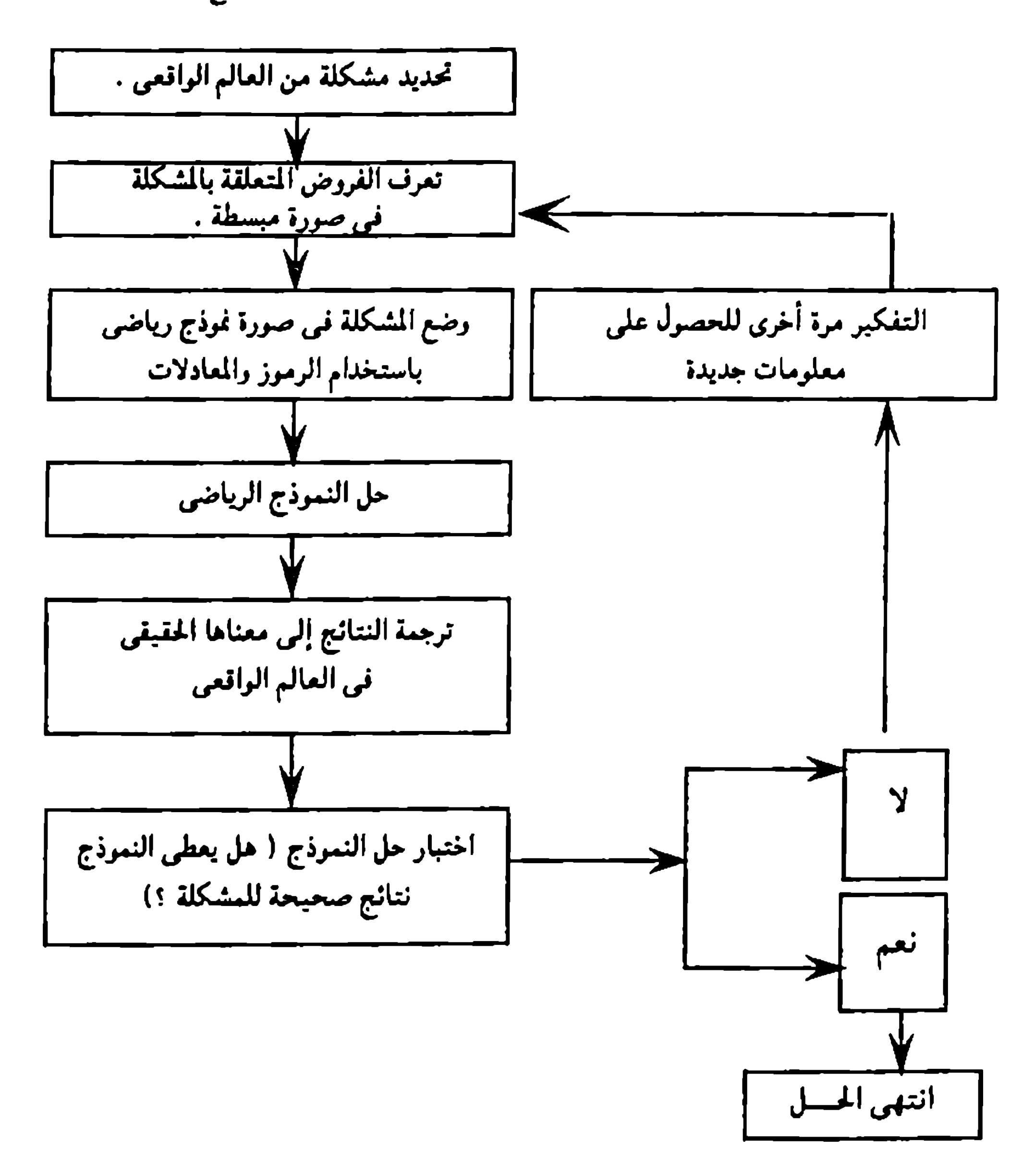
النموذج الرياضي : هو علاقة رياضية (عادة تكون فى صورة معادلات أو متباينات أو أشكال ورسوم بيانية) بين ظاهرة مستهدفة فى موقف واقعى والعوامل المرتبطة بها . (٤٠)

ويوضح المخطط التالى الذى صممه (دن ورايت) سنة ١٩٧٧ خطوات عملية النمذجة الرياضية :(٤١)



وتبدأ الخطوة الأولى فى عملية النمذجة من الموقف الواقعى ، حيث يتم تحليل هذا الموقف لتعرف علاقة الظاهرة المطلوبة بعناصر الموقف ، ووصف هذه العلاقة فى صورة رياضية ، تسمى بالنموذج الرياضى . أما الخطوة التالية فى عملية النمذجة ، فهى عمل الحل الرياضى لهذا النموذج ، وبالتالى ترجمة هذا الحل إلى الواقع مرة أخرى ، أى إيجاد معنى للحل الرياضى فى الموقف الواقعى الذى تم منه اشتقاق النموذج .

ويوضح الشكل التالى مسلسل الأحداث من العالم الواقعى إلى النموذج ، ثم الرجوع مرة ثانية إلى العالم الواقعى :(٤٢)



نماذج التدريس

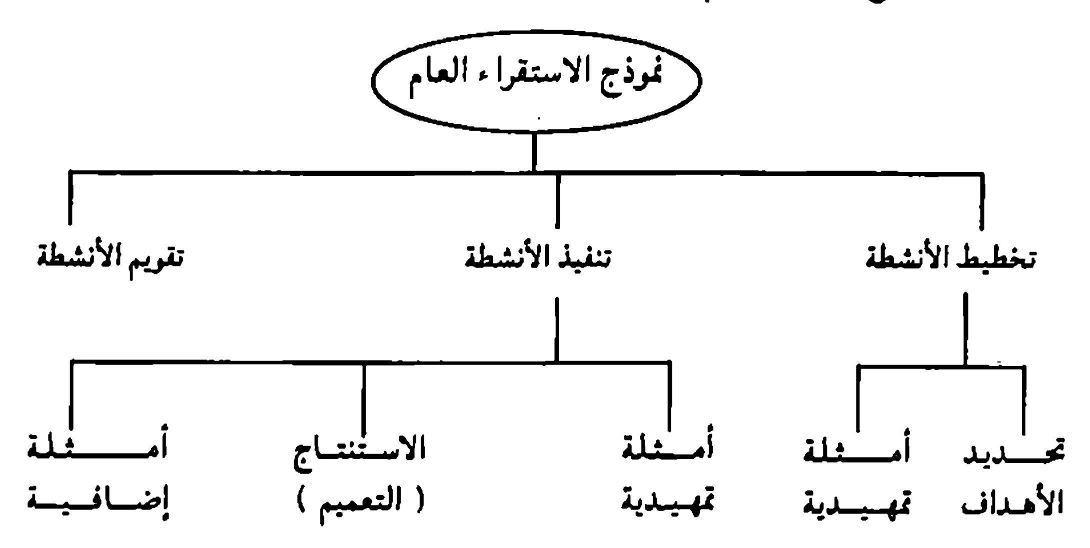
يتزايد الاهتمام فى الوقت الحاضر بطرق جديدة للتدريس تسمى نماذج التدريس ، وفيما يلى عرض مختصر لبعض هذه النماذج (٤٣)

١ - نموذج الاستقراء العام في التدريس :

وفيه يقسم الدرس إلى ثلاث مراحل ، هى :

مرحلة الأنشطة ، وهى تشمل تحديد الأهداف السلوكية للدرس وإعداد الأمثلة بحيث تتضمن كل المعلومات اللازمة لتكوين المفهوم أو التعميم ، يليها مرحلة تنفيذ الأنشطة وتتضمن أمثلة تمهيدية ، حيث يتم مناقشة الطلاب فيها لتحديد ملاحظاتهم عن الخصائص المشتركة فى الأمثلة لمحاولة الوصول إلى تعميم أو قاعدة بمساعدة المعلم ، وبعد ذلك يقدم المعلم أمثلة إضافية يربط الطلاب بينها وبين التعميم ، الذى توصلوا إليه لتعزيز هذا المفهوم واختبار مدى فهم

الطلاب له ، كما يقدم أمثلة مضادة للتأكد من قدرة الطالب على التمييز بين مجالات استخدام التعميم . والمرحلة الأخيرة من هذا النموذج ، هي مرحلة التقويم . والشكل التالي يوضح العلاقة بين مراحل نموذج الاستقراء العام في التدريس :



٢ - نموذج الاستنباط العام في التدريس :

يتفق هذا النموذج مع النموذج السابق في مراحله الثلاث : التخطيط - التنفيذ - التقويم . لكن رغم ذلك فهناك اختلاف واضح في البنية الداخلية للنموذجين ، ففي حين تقدم أمثلة تمهيدية قبل التعميم في نموذج الاستقراء ، فإن الأمثلة تكون تالية فقط في نموذج الاستنباط .

وتشمل مرحلة تنفيذ الأنشطة في هذا النموذج أربع مستويات كالآتي :

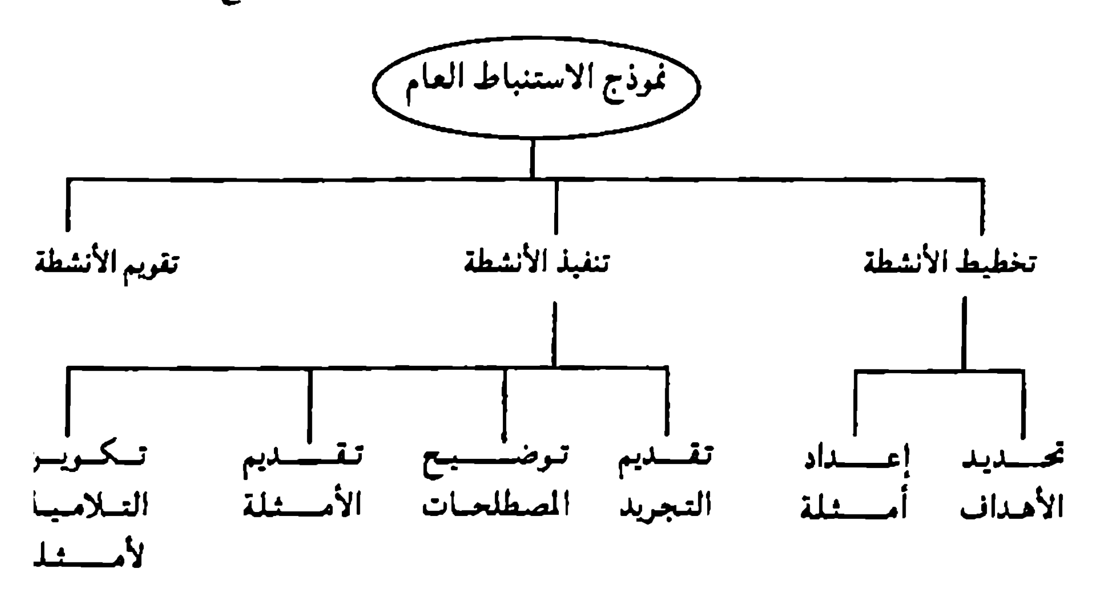
في المستوي الأول : تقديم التعريف أو التجريد .

وفي المستوي الثاني : توضيح المصطلحات .

وفي المستوي الثالث : تقديم أمثلة مصنفة مع توضيح أسس هذا التصنيف للطلاب ثم اعطائهم أمثلة إضافية ، ويطلب منهم وضعها في الفئة المناسبة .

وفي المستوي الرابع : يطلب من الطلاب تقديم أمثلة ، وتطبيق التعميم على مواقف جديدة .

والشكل التالي يوضح العلاقة بين عناصر نموذج الاستنباط العام :



٣ - مستوى النماذج الرياضية (حل المشكلات) :

إن القيمة الحقيقية للتطبيقات الرياضية تظهر أهميتها واضحة جلية عندما تشتق من الواقع الذى يقابله الطالب فى حياته اليومية ، أو من المجتمع الذى يعيش فيه . لذا ، يكون من المهم أن يتعلم الطالب ويتدرب على ترجمة ظواهر الحياة إلى صيغ أو قوانين رياضية مناسبة ، وهو ما نسمية بالنمذجة الرياضية ، وذلك عن طريق الآتى :

(١) أن يربط الطالب الرياضيات بالقوانين العلمية والبيئية المحيطة به ، وأن يتعرف النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والتطور العلمى فى المجتمع .

(٢) أن يطبق الأساليب والمفاهيم الرياضية فى حل المشكلات وفهم مظاهر الحضارة ومتابعة التطور العلمى فى المجتمع .

(٣) أن يحلل البناء والتنظيم ويتعرف أجزاءه والعلاقات بينها .

(٤) أن يتمكن من صياغة شكل جديد للأفكار والأحداث وتعديل السلوك وتنظيمه فى بناء أى نموذج ، لم يكن واضحًا من قبل .

(٥) أن يكامل بين عدة موضوعات فى خطة لحل مشكلة .

(٦) أن يحكم على قيمة الأعمال فى ضوء كل من الأدلة الداخلية الخاصة بالتنظيم أو الأدلة الخارجية الخاصة بالهدف .

(٧) أن يحكم على مدى استناد نتائج معينة على بيانات كافية .

(٨) أن يميز بين الأفكار والمعتقدات الصحيحة منها والخاطئة .

(٩) أن يحكم على المادة العلمية واتساقها الداخلى .

(٢) التعليم البرنامجي :

ويقصد به نوع من التعليم الذاتى الذى يأخذ فيه المتعلم دوراً إيجابيًا فعالاً ، ويقوم فيه

البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف بعينها ، وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم البرنامجى بأنه:
" تسلسل للخبرات بحسب تخطيط معين يؤدى إلى اكتساب الكفاءة التى ثبت لواضع البرنامج فعاليتها ، ويقوم هذا التسلسل على أساس العلاقات بين المثير (السؤال) والاستجابة(الإجابة عن السؤال) " .

فى ضوء ذلك التعريف ، يكون البرنامج بمثابة ابتكار تربوى ، يهدف مساعدة المتعلم على التقدم فى تعلمه من خلال سلسلة من الخبرات التى يعتقد واضع البرنامج بأنها تؤدى أخيراً إلى كفاءة المتعلم فى البرنامج موضوع الدراسة .

ويشير مصطلح خبرة فى التعريف السابق إلى مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية فى عملية التعلم ، إذ ينبغى ألا يقتصر الموقف التدريسى على مجرد نقل المعلم لخبراته إلى المتعلم بالحديث معه ، إنما يجب أن يكتسب المتعلم خبراته بنفسه ، لذا تتطلب السيطرة على المواد التعليمية المبرمجة أن يبذل المتعلم جهداً ليس بالقليل .

ويعنى تسلسل الخبرات بحسب تخطيط معين فى التعريف السابق ، أن من يقوم بعملية تطوير البرنامج ، عليه ألا يقتصر فقط على تحديد الخبرات التى يجب أن يقدمها للمتعلم ، وإنما عليه أيضاً أن يحدد التسلسل الذى ينبغى أن يسير فيه المتعلم أثناء اكتسابه هذه الخبرات .

ويعنى المقطع تؤدى أخيراً إلى كفاءة المتعلم فى التعريف السابق ، وأنه إذا كنا نبغى توصيل المتعلم فى نهاية البرنامج إلى الكفاءة ، فيجب تحديد نوعية ودرجة الكفاءة التى نريد إكسابها للمتعلم ، وهذا يستتبع تحديد عدة أمور خاصة بذلك ، لعل أهمها ما يلى :

(١) تحديد ما يفترض أن يكون المتعلم قادراً على إنجازه عندما ينهى البرنامج ، وما لم يكن قادراً على إنجازه قبل أن يبدأ بالبرنامج .

(٢) تحديد مستوى الإتقان الذى ينبغى أن يحققه المتعلم فى نهاية البرنامج .

(٣) تحديد السرعة التى يجب أن يصل إليها المتعلم فى تعلمه .

(٤) تحديد نوع المساعدة التى يمكن أن يكون المتعلم بحاجة إليها .

(٥) تحديد الأسلوب الذى تعرف بواسطته الوقت الذى يكون فيه المتعلم قد أنجز مهام تعلمه المحددة بالبرنامج ، وذلك وفق مستوى الإتقان الموصوف سلفاً .

ويشير مقطع الكفاءة التى ثبت لواضع البرنامج فعاليتها إلى أهمية أن تكون فعالية الكفاءة محددة تحديداً دقيقاً على أساس الدراسات والبحوث العلمية ، التى تمت وتتم فى هذا المجال ، بشرط أن يتحقق واضع البرنامج من صحة وسلامة نتائج الدراسات والبحوث التى تحدد الكفاءة المطلوب إكسابها للمتعلم .

ويقصد بالمقطع يقوم هذا التسلسل على أساس العلاقات بين المثير (السؤال) والاستجابة (الإجابة عن السؤال) الإشارة إلى أن التعليم البرنامجى إنما يقوم على مفاهيم العلوم السلوكية ، لذا يجب أخذ هذه المفاهيم فى الاعتبار عند كتابة بنود أى برنامج .

بناء البرنامج :

إن البرنامج عبارة عن مجموعة من الخطوات التى تسمى الأطر ، وحتى يظهر البرنامج فى صورة سليمة ، ينبغى أن يقوم بناؤه على أساس سليم . وحتى يتحقق ذلك ، ينبغى أن يكون بناء تسلسل الأطر التى يحتويها البرنامج سليماً . وفيما يلى نتعرض لأسلوبين بارزين لبناء تسلسل الأطر ، وهما :

(١) بناء تسلسل إطار التمييز :

يهدف هذا الأسلوب فى بناء الأطر إلى تعليم المتعلم كيف يميز بين الأشياء التى توجد بينها نواحى تشابه ونواحى اختلاف ، بمعنى أن هذا الأسلوب يوجه جل جهد المتعلم للتمييز بين المثيرات . وحتى يستطيع المتعلم إنجاز ذلك بنجاح ، يجب أن يكون لديه معيار (أو معايير) من المعرفة التى على أساسها يقدر أن يبنى تمييزاته .

بالإضافة إلى ما سبق ، يمكن أيضاً مساعدة المتعلم على التمييز عن طريق تقديم نوعين من الأمثلة قبل الوصول إلى مرحلة التمييز النهائى ، أولهما عبارة عن نوع من الأمثلة التى تمثل الشئ (أو المفهوم) المراد تمييزه عن غيره من الأشياء (أو المفاهيم) ، أما ثانيهما فيشمل أمثلة لاتمثل ما يراد تمييزه ، وبذا يستطيع المتعلم فحص الأمثلة على ضوء المعيار (أو المعايير) المعطاة له، ثم يميز على ضوء ذلك .

ويمكن توضيح ما تقدم عن طريق المثال التالى :

المفهوم المطلوب تمييزه هو المادة بحسب تعريفها التالى :

" المادة هى كل شئ له وزن ويشغل حيزاً " .

إذا استطاع المتعلم فهم التعريف السابق ، فإنه يستطيع أن يميز بين الأمثلة التى هى (مادة) وبين الأمثلة التى هى (ليست مادة) .

ويكون من المرغوب فيه أيضاً أن يظهر المتعلم قدرته على فهم تعريف المادة بأسلوبه الخاص .

مما سبق يبين أن (إطار التمييز) يتكون بشكل أساسى من خطوات ثلاث ، وفى كل خطوة من هذه الخطوات يطلب من المتعلم أن يميز فى عقله أولاً ، ثم يشير إلى اختياره ثانياً بشكل واضح ، وفيما يلى توضيح لهذه الخطوات الثلاثة :

الخطوة الأولي :

المادة (هى كل شئ له وزن ويشغل حيزاً) .

فى القائمة التالية ضع علامة (×) قبل كل بند يمثل مادة :

أ - كرسى .

ب - حرية .

جـ - ديمقراطية .

د - زجاج .

هـ - حرارة .

و - الكسل .

نلاحظ أن المتعلم فى الخطوة الأولى قد زود بالمشير اللفظى المساعد الذى يمكنه من استخراج الإجابة ، وهو : " كل شئ له وزن ويشغل حيزاً " ، وبهذا المعيار يستطيع أن يميز بين ما هو مادة ، (كرسى - زجاج) وما هو غير مادة (حرية - ديمقراطية - حرارة - كسل) .

نلاحظ من الخطوة الأولى ، أن الفروق كبيرة بين الأشياء المطلوب التمييز بينها ، وإن كان من السهل نسبياً على المتعلم أن يميز بينها بشكل صحيح ، وذلك بمساعدة المشير اللفظى المساعد. ويجب أن تعقب الاستجابة الصحيحة بعض البنود التى تؤكد أن المتعلم قد اختار تلك الاستجابة عن فهم ووعى كاملين .

الخطوة الثانية :

ضع علامة (×) قبل كل بند من البنود التى هى مادة فى القائمة التالية :

أ - أمواج الراديو .

ب - الهواء .

جـ - الماء .

د - الجمال .

هـ - الفكر .

و - الأمانة .

نلاحظ فى الخطوة الثانية ، أنه قد تم حذف المشير اللفظى المساعد ، ويطلب من المتعلم التمييز بين الأشياء دون وجود هذا المعيار ، ويجب أن تعقب الاستجابة الصحيحة بعض البنود ، التى تؤكد أن المتعلم قد اختار تلك الاستجابة عن فهم ووعى كاملين .

وبانتهاء المتعلم من الإجابة عن الخطوة الثانية ، يكون قد مارس تطبيق مفهوم المادة اثنتا عشرة مرة ، ست منها فى الخطوة الأولى ، والستة الأخرى فى الخطوة الثانية .

ونلاحظ فى الخطوة الثانية ، أن الفروق بين الأشياء المطلوب التمييز بينها ليست بالسهولة كما هو وارد بالخطوة الأولى ، إذ يصعب على المتعلم فى الخطوة الثانية أن يميز بين (الهواء) ، (الأمواج) .

الخطوة الثالثة :

عرف المادة ، أعط أمثلة على ذلك .

فى النهاية يطلب من المتعلم أن يعرف المادة ، وأن يقدم أمثلة على ذلك بأسلوبه الخاص ، ويجب أيضاً أن يتلو الخطوة الثالثة مايؤكد أن المتعلم قد أعطى استجابة صحيحة عن فهم ووعى كاملين .

(٢) بناء تسلسل إطار الاستجابة المركبة :

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة جداً فى التعليم البرنامجى ، وفيما يلى نموذج يوضح ما نعنيه بأطر الاستجابة المركبة :

إطار (١) :

س فئة التلاميذ الجدد بالفصل ، وتكتب س = { أحمد ، جمال ، نبيل ، حسام} .

أحمد ينتمى إلى الفئة س تكتب ..... ∋ س

إطار (٢) :

كل من العناصر أحمد ، جمال ، نبيل ، حسام ، أحمد

عناصر تنتمى إلى الفئة س

أحمد ، جمال ، نبيل ، حسام ∋ ....

إطار (٣) :

إذا كانت الفئة ص = {ص١ ، ص٢ ، ص٣ ، ص٤ ، ص٥} تمثل فئة الصفوف بالفصل ، فإن ص١ ، ص٢ ، ص٣ ، ص٤ ، ص٥ عناصر ... إلى الفئة ص

نلاحظ مما تقدم أن هذا الأسلوب لا يقدم للمتعلم أية اختيارات ليختار منها الاستجابة الصحيحة ، كما هو الحال فى أسلوب (تسلسل إطار التمييز) ، وإنما تقع مسئولية ذلك على عاتق المتعلم ليقدم الجواب من معرفته الخاصة .

ويمكن أن تأخذ الاستجابة التي يطلب من المتعلم أن يركبها أشكالاً عديدة ، وذلك مثل كتابة كلمة أو عبارة ، أو أداء رسم معين .

ويتكون (تسلسل إطار الاستجابة المركبة) بشكل أساسى من :

* الإطار المجهز بالاستجابة :

المقصود بالإطار المجهز بالاستجابة ، هو ذلك الإطار الذى يتضمن الاستجابة المطلوبة ضمن المعلومات التى يشتملها ، ورغم أن التلميذ ليست له دراية بالاستجابة المرغوب فيها ، فإنه يستطيع أن يستنتجها بسهولة من المعلومات التى يحتويها الإطار ، وفيما يلى مثالان على (الإطار المجهز) :

مثال (١) :

كثافة أى جسم هى كتلة وحدة حجمه . فلو كانت وحدات القياس هى الوحدات المترية ، وكانت وحدة الكتلة هي الجم ، ووحدة الحجم هى السم المكعب وبذلك تكون كتلة ١سم٣ من الجسم بالجرامات هى ...... الجسم مميزة بالجرامات لكل سم مكعب من الجسم .

مثال (٢) :

الفئة عبارة عن تجمع من الأشياء المتمايزة معرف تعريفاً كاملاً . ونقصد بالأشياء المتمايزة أن العنصر لا يتكرر فى الفئة نفسها . فمثلاً إذا كانت لدينا الفئة س بحيث

أن س = (أ ، ب ، ج) فإن أ ، ب ، ج هي .... الفئة س .

نلاحظ أن المتعلم يستطيع أن يستنتج بسهولة الإجابة الصحيحة من المعلومات الموجودة في الإطار ، فهو يستطيع أن يستخلص الكلمة " كثافة" في المثال (١) ، والكلمة " عناصر" في المثال (٢) .

* **إطار الممارسة :**

يختلف عدد (أطر الممارسة) ، المستعملة باختلاف مقدار التطبيق المعتبر ضرورياً لتعلم المتعلم حتى يصل مستوى الإتقان المرغوب فيه . ويكون من المرغوب فيه أن توجد (أطر ممارسة) عديدة مع كل (إطار مجهز بالاستجابة) ، وذلك يعني أن (الإطار المجهز) بالاستجابة يجب أن يتلوه (إطار الممارسة) ، الذي يهدف إلى إعطاء المتعلم فرصة ليمارس من خلالها ما تعلمه أو اكتشفه في (الإطار المجهز) لترسيخ هذا التعلم أو الاكتشاف .

وفيما يلي نذكر مثالين على (إطار الممارسة) الذي يتلو (الإطار المجهز) :

مثال (١) :

إذا كان جسمان متساويان في الوزن وفي الحجم فإنهما يكونان متساويين في .....

مثال (٢) :

إذا كانت س = {١ ، ٢ ، ٣} فإن ١ ، ٢ ،٣ هي ..... الفئة س .

نلاحظ من المثالين السابقين أن (إطار الممارسة) لا يمكن أن يكون مستقلاً بذاته ، وإنما يعتمد على التعلم السابق الذي يقدمه له البرنامج . وباختصار ، فإن (إطار الممارسة) يعتمد على (الإطار المجهز) .

* **الإطار النهائي :**

يتقدم (تسلسل أطر الاستجابة المركبة) إلى الأمام طردياً ، بمعنى أنه يتقدم من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب بشكل طبيعي . وفي الإطار النهائي ، قد لا تقدم للمتعلم مطلقاً أو تقدم له بعدد قليل في أحسن الأحوال المثيرات المساعدة للاستجابة ، ويطلب منه أن يستجيب بحسب قدرته الخاصة ، وذلك كما يوضحه المثالان التاليان :

مثال (١) :

إذا أعطيت جسماً ، فاذكر الخطوات العملية ، التي يجب أن تسير فيها لاستخراج كثافته .

مثال (٢) :

أوجد فئة جذور المعادلة : س٢ - س - ٦ = صفر .

ومن الملاحظ أن الإطارين السابقين لا يشملان عوامل مساعدة تعين على الإجابة ، حيث يعطى للمتعلم أدنى حد من المثير ، ويطلب منه أقصى حد من الاستجابة ، وذلك ينافي تماما الإطار المجهز ، الذي يعطى المتعلم أعلى حد من المثير ليطلب منه أدنى حد من الاستجابة .

المثيرات المساعدة :

يسمى (الإطار المجهز) بهذا الاسم لأنه يجهز سلفاً بالاستجابة المرغوب فيها والتى يتطلب من المتعلم أن يبديها ، سواء كانت تلك الاستجابة بشكل وصفى باستخدام الألفاظ أو الرسوم . وتختلف المثيرات المساعدة التي تشير إلى الاستجابة فى كل حالة من الحالتين السابقتين ، إذ فى الحالة الأولى تسمى بالمثيرات الآلية ، بينما فى الثانية تسمى بالمثيرات الوصفية . وفيما يلى توضيح مختصر لهذين النوعين من المثيرات المساعدة :

المثيرات الالية :

إذا وجدت الاستجابة فى (الإطار المجهز) بشكل مباشر ، ينبغى إبرازها بأى شكل من الأشكال بحيث تلفت انتباه المتعلم إليها بشكل آلى مما يساعده على ذكرها ، ويمكن أن يتحقق ذلك إما بكتابتها بحروف يخالف حجمها أو لونها حجم أو لون حروف الكلمات الموجودة فى الإطار ، أو بوضع خط تحتها ، أو الإشارة إليها بخطوط قصيرة بعدد حروفها ، وغير ذلك من الأشكال .

وفيما يلي نعرض بعض أشكال المثيرات الالية :

- المثال التالى يوضح الاستجابة بوضع خط تحتها :

درجة غليان الماء عند مستوى سطح البحر تساوى ١٠٠مْ ، إذا بدأنا فى تسخين كمية من الماء عند مستوى سطح البحر حتى وصل لدرجة الغليان ، فإن درجة حرارته عندئذ تكون قد وصلت ....

- المثال التالى يبين الاستجابة بكتابتها بحروف يختلف حجمها عن حجم حروف كلمات الإطار .

يتجمد الماء عند مستوى سطح البحر عند درجة حرارة ٠ م°.اذا بدأنا فى تبريد كمية من الماء عند مستوى سطح البحر حتى يبدأ بالتجمد تكون درجة حرارته قد وصلت ....

- المثال التالى يبرز الاستجابة عن طريق عدد الخطوط القصيرة التى يساوى عدد حروف الاستجابة .

إذا كان الأكسجين يساعد على الاشتعال ، فإن عملية الاشتعال لا يمكن أن تتم دون وجود --------

- المثال التالى يظهر الاستجابة عن طريق وضع الحرفين الأول والأخير من الكلمة ، التى تتكون منها الاستجابة ، ويفصل بين هذين الحرفين خط قصير .

تنكـــمش الأجســام بالبــرودة ، إذن انخفــاض درجــة حرارة الجسم تؤدى إلى زيادة أ ــــ شه .

المثيرات الوصفية

المثير الوصفى هو وصف الاستجابة باستخدام الألفاظ أو باستخدام أشكال الإيضاح (رسومات ، صور ، إحصاءات ، .....) ، فإذا كان المثير الوصفى لفظيًا فإنه يأخذ شكل تكرار

الاستجابة بأسلوب يتبدل فيه وضع الاستجابة فى العبارة التى تتكرر فيها الاستجابة الوصفية . ويتطلب تطوير المثيرات الوصفية اللفظية بشكل ذكى قدراً كبيراً من تفكير واضع البرنامج ، كما أنه ينبغى ألا يستخدم واضع البرنامج الروتين نفسه فى تغيير السياق ، الذى تظهر فيه الاستجابة فى حالة تكرارها .

ويبين الإطاران التاليان طريقة تغيير سياق الجملة التى تظهر فيها الاستجابة المتكررة :

مثال (١) :

نحتفل يوم ٢١ مارس من كل عام بعيد الأم ، وفى هذه المناسبة يقدم الأبناء لأمهاتهم الهدايا تقديراً وعرفاناً لهن . إن المناسبة التى نحتفل بها يوم ٢١ مارس من كل عام ، والتى يقدم فيها الإبناء لأمهاتهم الهدايا هى ....

مثال (٢) :

يحمل يوم ٦ أكتوبر من كل عام ذكرى عزيزة غالية على كل مصرى ، إذ فى مثل ذلك اليوم من سنة ١٩٧٣ ، قامت القوات المسلحة بعبور قناة السويس وإقتحام خط (بارليف) . إن اليوم الذى يحمل ذكرى غالية والذى قامت فيه القوات المسلحة بإقتحام خط (بارليف) هو .....

(٣) الكمبيوتر التعليمي :

تمهيد :

يمتاز الحاسب الالى (الكمبيوتر) بإمكانات هائلة لم تستغل بعد فى العملية التعليمية . وعلى الصفحات التالية ، نحاول إبراز الدور العظيم الذى يمكن للحاسب الآلى أن يقوم به فى عملية التعليم والتعلم ، لعلنا نستطيع إلقاء الضوء على بعض إمكانات الكمبيوتر عظيمة الشأن.

ما الكمبيوتر ؟

الكمبيوتر عبارة عن مجموعة من الدوائر الإلكترونية تعمل متكاملة من أجل تشغيل البيانات الداخلية ، ويتلخص هذا التشغيل فى تنفيذ العمليات الحسابية البسيطة وهى الجمع والطرح والضرب والقسمة مضافاً إلى ذلك العمليات المنطقية ، أو بمعنى آخر عمليات المقارنة وفقا لبرنامج مصمم مسبقًا للحصول على النتائج المطلوبة .

وعندما تلحق بالكمبيوتر وحدة مساعدة وظيفتها هى إدخال البيانات وأخرى لرصد واستخراج النتائج من الكمبيوتر ، فإن الكمبيوتر وما يلحق به من وحدات مساعدة معا يسمى (نظام الحاسب) .

وتوجد بعض الوحدات المساعدة التى تقوم بإدخال البيانات واستخراج النتائج فى الوقت نفسه ، كما توجد وحدات مساعدة تستخدم للتخزين الإضافى . (٤٥)

العناصر الأساسية لمكونات الحاسب الإلكتروني :(٤٦)

أولاً : وحدة التشغيل المركزية Central Processing Unit (CPU) وهى القلب

بالنسبة لنظام الحاسب Computer System .

وتحتوى هذه الوحدة على :

١ - الوحدة الحسابية للعمليات الحسابية والمنطقية Arithmetic & Logic Unit (ALU) وهى ذات سرعة عالية :أى تستغرق زمنا قليلا جدا فى تنفيذ العملية المطلوبة .

٢ - وحدة التخزين الداخلية Memory ، لتخزين البيانات والبرامج وكذلك نظام التشغيل Operating System مثل Unix / CPM / DOS وتوصف هذه الوحدة بحجمها وسرعتها . وحجم الذاكرة هو سعتها التخزينية لعدد الكلمات التى تمثل بمجموعة من المواقع الثنائية ، والتى يمكن تخزينها فى الثانية .

٣ - وحدة التحكم Control Unit وتقوم هذه الوحدة بوظيفتها نحو التأكد من تنفيذ أوامر البرنامج وتتبعه بالتسلسل المطلوب ، وأيضا التحكم فى استقبال ودخول البيانات واستخراج النتائج من وإلى الذاكرة .

ثانياً : الوحدات المساعدة : Peripherals

وتتمثل فى الآتى :

(أ) وحدات الإدخال Input Peripherals

وهى التى تقوم بتغذية الكمبيوتر بالمدخلات (البرامج والبيانات) .

(ب) وحدات رصد واستخراج النتائج Output Peripherals

- وحدة الطباعة printer وذلك لطباعة النتائج على هيئة كشوف ومستندات . وهناك الطابعات السطرية والطابعات الحرفية وطابعات مصفوفة النقط . وجميع هذه الوحدات تستخدم فى الحاسبات المختلفة ، وتختلف سرعتها مع اختلاف نوعها ، حيث تصل السرعة لبعض الأنواع إلى ألف سطر فى الدقيقة ، هذا بالإضافة إلى طابعات الليزر التي تصل سرعتها إلى ثمانية صفحات فى الدقيقة .
- وحدة استخراج النتائج على الشاشة Screen
- وحدة الرسم البيانى Graph Pitters :

حيث يحتوى بعضها على عدد من الأقلام ، ولكل قلم لون معين ؛ حتى يمكن رسم أي بيانات أو قطاعات بألوان مختلفة طبقًا للحاجة .

(جـ) وحدات إدخال واستخراج بيانات : VDU

وهى وحدات طرفية مرتبطة بالحاسب عن قرب أو عن بعد ، ويمكن بواسطتها إدخال بيانات ، وفى الوقت نفسه استخراج نتائج ، وغالبا ما تستخدم كوسيلة استعلام .

وقد تستخدم فى تحديث البيانات المستخدمة فى وحدات التخزين الخارجية مباشرة .

(د) وحدات التخزين الخارجية : Backing Storage

- شرائط ممغنطة Magnetic Tapes

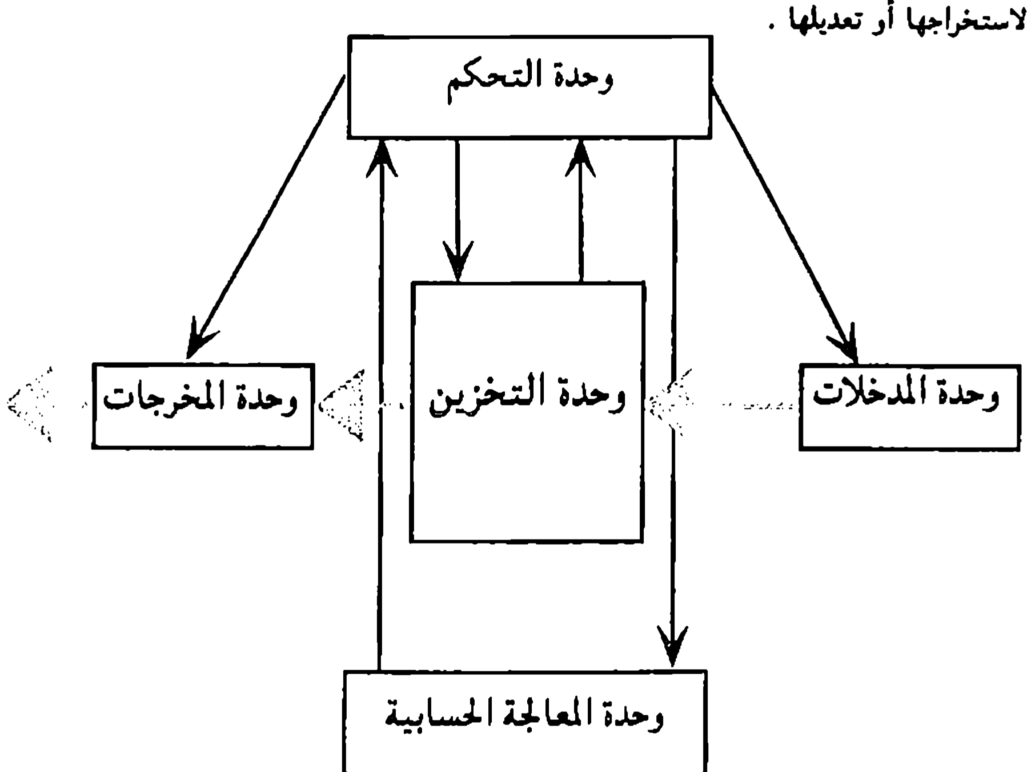
وهي ما تعرف باسم Serial Access Devices ، لأن الحصول على معلومة منها يستلزم استرجاع الملف من أوله حتى الوصول إلى المعلومة المطلوبة .

- أسطوانات ممغنطة Magnetic Disk

وهي ما تعرف باسم Direct Access Devices ، وباستخدامها يمكن الوصول إلى المعلومة مباشرة . وتنقسم إلى عدة أنواع :

* ثابتة Fixed
* متغيرة Exchangeable
* المرنة Floppy

وغالبا ما تستخدم في العمليات ، التي تتطلب وصولاً مباشراً للبيانات المطلوبة لاستخراجها أو تعديلها .



- ويتم استخدام تعريفين في مجال الحاسبات الآلية ، وهما :

* Hardware والمقصود بذلك جميع الأجهزة والأجزاء المكونة لنظام الحاسب الآلي المستخدم .

* Software ويعبر بذلك عن البرامج بكافة أنواعها ، سواء أكانت برامج تشغيل أو جاهزة أم برامج مصممة بواسطة مصنع الأجهزة .

نحن نعيش عصر الكمبيوتر

لا نغالى القول إذا قلنا إننا نعيش الآن عصر الكمبيوتر . وعليه ، يعد الكمبيوتر كعلم نظرى ، وكتطبيق عملى ، سمة مميزة من سمات العصر الحاضر .

فى ضوء ما تقدم ، يكون اعتماد الكمبيوتر كمقرر دراسى أكاديمى بمثابة القاعدة الأساسية للتكيف مع هذه التقنية الحديثة . وبذا ، نضمن حسن استخدامها وتطويرها بما يرمى إلى تحقيق الأهداف المرجوة للمجتمع .

أيضاً ، فإن تحقيق ما سبق يجعلنا نواكب متطلبات عصر تكنولوجيا الاتصال والإدارة والإنتاج والتحكم والمراقبة . ولقد عمدت كثير من الدول إلى إدخال علم الكمبيوتر كمنهج أكاديمى ، يتم تدريسه ضمن المناهج التى يدرسها الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة ، وذلك على أساس أن لغة الكمبيوتر أصبحت لغة العصر . لذا ، يجب ألا يتجاهل التعليم أو يسقط من حساباته هذه اللغة ، حتى لا يصاب بالتخلف والوهن ، وبخاصة أن التعليم هو مفتاح المستقبل ، وأن المدرسة أو الجامعة هى المصنع الحقيقى للطاقات البشرية المدربة والمنتجة .

ومن ناحية أخرى ، يتمثل الهدف الشامل للتربية فى مساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل فى النواحى : الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية ، وفى مساعدته على إنماء قدراته وطاقاته . لذا كان من الضرورى تطوير المناهج التى يتم تقديمها فى جميع مراحل التعليم ، بحيث تتضمن هذه المناهج مقررات فى الكمبيوتر ، تتناسب مع إمكانات وقدرات تلاميذ وطلاب كل مرحلة من مراحل التعليم ، وبذا لا يحس أى طالب بالاغتراب الحضارى من ناحية ، وحتى يمكن إعداده لدراسات عليا في هذا المجال ، مثل هندسة الحساب الآلى وغيرها من العلوم التي تتصل به من ناحية أخرى .

مادام الأمر كذلك ، يكون من المهم طرح السؤال التالى :

لمن يقدم الكمبيوتر ؟

فى ضوء الاعتبارات التالية :

١ - ينبغى أن تشمل دراسة الكمبيوتر تعريفًا بالبرامج المقدمة له : للوقوف على ما يستطيع ومالا يستطيع أن يقوم الكمبيوتر به .

٢ - تحتاج أجهزة الكمبيوتر للتوجيهات التى تشكل برنامجه كى يعمل بكفاءة فى حل المشكلات التي يتم تقديمها له .

٣ - قد يقوم من يستخدم الكمبيوتر بإعادة وكتابة البرنامج ، أو قد يحصل عليه مبرمجا فى صورة شريط ، أو فى صورة أسطوانة تسجيل يمكن إدخالها فى الجهاز . ومن الأفضل أن يتعلم الطالب كيف يكتب البرامج التي يستخدمها .

٤ - يتيح استخدام البرامج ، واختبارها ، وتقييمها الفرصة أمام الطلاب لفهم الطريقة التى يحل بها الكمبيوتر أية مسألة ، أو التى يؤدى بها أية لعبة ، وذلك من خلال التوجيهات المقدمة له .

٥ - لا يمكن تغيير أية لعبة تعليمية يقوم الكمبيوتر بأدائها ، ما لم نغير برنامج هذه اللعبة ليناسب التغيير المنشود .

٦ - كثيرا ما يسأل الطلاب الذين يلعبون زلعاب الكمبيوتر " لماذا يعمل بهذه الطريقة؟"، أو " كيف يعرف الكمبيوتر ما يجب أن يفعله " : هذه خطوة إلى فهم ما يقوم به البرنامج ، وقد تؤدى إلى الرغبة فى تغيير البرنامج الموجود لكى لجعله يؤدى شيئاً إضافيا أو مختلفا . ويجب تشجيع هذا التجريب ، لأنه يؤدى إلى اكتساب الطلاب لبعض مهارات البرمجة .

قد يدعى البعض أن التعامل مع الكمبيوتر ليس بالعملية السهلة . وعليه ، فإننا إذا أردنا إدخال الكمبيوتر فى مناهجنا ، فيجب أن يكون ذلك على مستوى المرحلة الثانوية على أقل تقدير . دعنا ألا نعطى حكما الآن على هذه القضية ، لنرى أولا ما فعله الطفل بوبى (Bobby) مع الكمبيوتر ، ثم نصدر أحكامنا .

يقول (فورستى ، ستانسبورى) بخصوص الطفل (بوبى) ما يلى: (٤٧)

"كان بوبى تلميذا فى الصف الثالث الابتدائى ، وكان ذكاء فوق المتوسط ، وسعة انتباهه جيدة . ولكن أداء الأكاديمى ، لم يكن جيدا فى جميع مراحله . ولقد أعطى دروسا خاصة لتشغيل الكمبيوتر فى خمس دورات تعليمية ، ولإيقاف الكمبيوتر فى خمس دورات أخرى . ولقد ذهل بوبى عندما لم يجد أمامه آلة ذات أضواء (الكمبيوتر) ، بل وجد آلة كاتبة بدلا من الكمبيوتر . ولقد شرحنا له أن تلك الالة الكاتبة هى آلة من نوع خاص ، تتصل بالكمبيوتر عن طريق خطوط تليفونية ، كما شرحنا له أنه يستطيع أن يكتب أوامره على تلك الالة بلغة الشفرة ، وأن الكمبيوتر سوف يطيع أوامره ، ويكتب الإجابة له على الآلة الكاتبة ، وبذا اهتم (بوبى) بتلك العملية .

وكانت الخطوة الأولى هى جعل (بوبى) على دراية بالأوامر المطلوبة لجذب انتباه الكومبيوتر . وبعد أن تم لنا ذلك ، بدأنا نعلم (بوبى) كيفية استخدام الكمبيوتر كأداة لحل المسائل الرياضية . ولقد قام أولا بكتابة برنامج لإضافة ٤ ، ٥ ، وبلغة البرمجة الأساسية (بيسك Basic) ، بدت الأوامر كما يلى :

١٠ اطبع ٤ + ٥

٢٠ انتهى

ثم اقترحنا على (بوبى) إعداد برنامج عام ، يمكن أن يضيف فيه أى رقمين .

وكانت النتيجة كما يلى :

١٠ ضع بالداخل أ

٢٠ ضع بالداخل ب

٣٠ ج = أ + ب

٤٠ اطبع ج

٥٠ اذهب إلى ١٠

٦٠ انتهى

ومن الواضح أن هناك فرقًا فى مستوى التعقيد بين البرنامج الأول والبرنامج الثانى . فالعبارتان ١٠ ، ٢٠ أمران موجهان للكمبيوتر ليسأل عن رقمين . ولقد كانت تلك الأوامر سهلة بالنسبة لـ (بوبى) حتى يفهمها ، أما العبارة ٣٠ فهى تسأل الكمبيوتر أن يأخذ الرقم من العنوان المسمى أ ، ثم تأخذ رقما آخر من العنوان المسمى ب ثم تجمعها لتضع الناتج الكلى فى مكان يطلق عليه ج ، أما العبارة ٥٠ فهى توضح لـ (بوبى) مفهوم الدورات Looping فاستطاع (بوبى) أن يفهم كيف يستطيع الكمبيوتر أن يواصل العمل طالما تقدم له الأعداد . وهذه العملية مهمة جدا بالنسبة لقوة الكمبيوتر ، فهى تمكنه من أداء أى عملية مرارا وتكرارا بسرعة كبيرة جدا .

ويمضى (بوبى) الساعات فى تلك الدورات (حلقات التكرار) التعليمية لإعداد البرامج ، ثم يقوم بتجريبها على الكمبيوتر . لقد كانت حماسة (بوبى) شديدة للغاية فى كتابة هذه البرامج، وكان ينتظر الدورة التالية بإثارة وشوق .

ولقد تطلبت بعض البرامج التي وضعها (بوبى) ، القيام بعمليتين حسابيتين ، وعلى الرغم من ذلك استطاع أن يضع تسلسل العمليات بطريقة صحيحة . كما تعلم (بوبى) طريقة تجميع قوانين العمليات الحسابية . أما الجديد بالنسبة لـ (بوبى) ، فكانت حاجته إلى تطوير مجموعة من الخطوات حتى يجعل الكمبيوتر قادراً على أداء الإجراءات الحسابية التي يريدها . ولقد تعلم (بوبى) من خلال الحصول علي إجابات ، ومن خلال البرامج المرفوضة ، أن عليه أن يخاطب الكمبيوتر بلغة مضبوطة ما يجب أن يفعله ، وذلك لأن الكمبيوتر ليس مثل الإنسان ، فهو لا يستطيع أن يفكر أو يخمن ما هو المتوقع منه . إن إدراك ذلك التحديد له أمر مهم بالنسبة للطفل ، لأنه يساعده على تنمية أنماط منطقية ودقيقة لحل المشكلات .

وبعد أن انتهى كلام " فورستى ، ستانسبورى" هل ما يزال التساؤل الخاص لمن يقدم الكمبيوتر قائمًا ؟ ! . لا يوجد الآن أدنى شك فى أن أطفال مراحل التعليم الأولى (الابتدائى) يستطيعون تعلم طريقة كتابة بعض البرامج للكمبيوتر . حقيقة ، أن تلك البرامج تكون بسيطة جدا ، إلا أن لها دلالاتها ، إذ تثبت إمكانية استخدام الأطفال للكمبيوتر فى سن مبكرة جدا . ومن جهة أخرى ، قد يتعرض الكثير من الأطفال إلى برامج تدريب وممارسة ، حيث يتم فى تلك البرامج استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية من الأدوات التى يستخدمها المعلم . ولكن ذلك ليس المهم فى الموضوع ، إذ يجب أن نعلم التلميذ كيف يجعل الكمبيوتر يستجيب لأوامره هو شخصيا. وبمعنى آخر ، يجب أن نعلم التلميذ كيف يكون الكمبيوتر أداة من أدواته هو ، وليس مجرد أداة مساعدة للمعلم . وبتفسير ثالث ، يجب أن نجعل الكمبيوتر يعمل من أجل المتعلم فى جميع مراحله التعليمية .

ولا يقتصر الحال على الطفل (بوبى) فقط ، وإنما الأمر يمكن أن يمتد إلى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، وذلك على أساس أنه يمكن استعمال الكمبيوتر لمساعدة الأطفال على تطويرأنماط

جديدة من التفكير ، وبخاصة فى المواقف التى تتطلب المنطق والتحليل . وقد أبرز الدور السابق للكمبيوتر (سيمور بابيرت Seymour Papert) فى مختبر (لوجو LOGO) فى معهد ماساشوسيتس للتكنولوجيا . ولقد امتدت أفكار (بابيرت) إلى استخدام الميكروكمبيوتر فى إثارة خيال أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بواسطة لغة (لوجو) المناسبة لهم جدا ، فيستطيعون التعبر عن أنفسهم من ناحية ، والمبادرة بقص القصص التى تقوم على أساس خبرات حقيقية لديهم من ناحية أخرى .

وفى هذا الشأن ، تذكر (فيديا ١٩٨٣ Vaidya , 1983) أن الميكروكمبيوتر أدخل لإثارة خيال الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة فى مركز دريكسل للطفولة المبكرة (DECC) " Drexel Early Childhood Center" باستعمال لغة (لوجو) ، حيث وجد أنه لغة برمجة بسيطة يستطيع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة استخدامها فى برمجة أساليب تحرك سلحفاة (لوجو) على الشاشة .

أما بالنسبة للمسلمات التى تقوم عليها إثارة خيال الأطفال بواسطة الرسوم على شاشة الميكروكمبيوتر ، فتقول عنها فيديا ما يلى :

عندما أدخلنا (لوجو) إلى أطفال ما قبل المدرسة فى مركز دريسكل للطفولة المبكرة (DECC) ، وضعنا بعض المسلمات الخاصة بالأطفال ، وبدور الكمبيوتر فى حياتهم ، وهى مايلى :

١ - عالم الطفل خاص جدا ، ومن خلال اللعب يشترك كل طفل مع الآخرين فى عوالمهم التى يعيشون فيها .

٢ - يثير الميكروكمبيوتر اهتمام الأطفال لمدة طويلة من الزمن ؛ لأنهم يرون أنه لعبة قادرة على تحويل خيالاتهم وأفكارهم إلى أشياء بصرية على الشاشة .

٣ - بما أن الكمبيوتر يثير اهتمام الطفل ويجذبه لمدة طويلة من الزمن ، لذا يكون قادرا على إطالة فترة انتباههم .

٤ - القصص التى يبتكرها الطفل يمكن أن تستعمل كنوافذ يمكن من خلالها النظر إلى العالم الذى يوجده الطفل لنفسه ، وبخاصة الخيالات التى تمثل تفكير الطفل ، وتمثل مفاهيمه عن الأشياء المحيطة به .

٥ - يسقط الطفل شخصيته على القصة التى يبتكرها .

٦ - بواسطة قص القصص ، يتعلم الأطفال كيف يرتبون الأفكار بشكل متسلسل ، وكيف يؤلفون جملا ، وكيف يؤكدون المعنى .

٧ - الأطفال الذين تتكرر لديهم فرص الاستماع للقصص يستطيعون ابتكار القصص بشكل أفضل من الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه الفرص .

أما الخطوات التى يسير فيها الأطفال فى إنتاج رسومهم ، فتكون على النحو التالى :

١ - يبدأ الأطفال بالتعرف على سلحفاة لوجو LOGO'S TURTLE بالتوضيح

لهم كيف تعمل الأوامر الأربعة ، وهى : إلى الأمام - إلى الخلف - إلى اليسار - إلى اليمين ، فى تحريك السلحفاة فى هذا الاتجاه لرسم شكل مثل المربع على الشاشة، ثم يقال لهم أنه بالأسلوب نفسه يمكن رسم الأسهم التى تشير إلى اتجاه الأمام والخلف واليسار فى الاتجاهات الأربعة الرئيسية مثل (٩١٠٠٢٠٨١٠) .

٢ - عندما يبدأ الطفل الذى عمره أربع سنوات استعمال الكمبيوتر يقال له : ما الذى تحب أن يعمله له الكمبيوتر ؟ إذا أجاب أحد الأطفال (ابن ٤ سنوات) أنه يحب أن يرسم له الكمبيوتر منزلا ، فيقال له بعد ذلك : " هل تستطيع أن ترسم منزلا على الورقة ؟ "

٣ - يرسم الطفل مفهومه للمنزل على الورقة .

٤ - بعد ذلك يرسم الطفل المنزل على الشاشة ، مع تقديم مساعدة قليلة له على تقدير المسافة .

وقد لوحظ فى مركز (دريسكل للطفولة المبكرة) أن معظم الأشياء التى اختارها الأطفال كانت حيوانات وأشياء متحركة (مثل سيارات وقطارات وطائرات) ، وأشياء مهمة فى حياتهم اليومية مثل المنزل . وهكذا ، فإن الرسوم بواسطة سلحفاة الكمبيوتر زودت الأطفال بالمثير الكافى لابتكار قصص ، تدور حول هذه الرسوم التى أنتجوها بأنفسهم .

وإذا كنا قد تحدثنا عن تجربة الطفل (بوبى) وتجربة (مركز دريسكل للطفولة المبكرة) ، فيجدر بنا التصدى لموضوع : أجهزة الكمبيوتر بالنسبة للتلاميذ المتفوقين . فعند التعامل مع الطالب الفائق ، لا يكون تعلم البرمجة بالشئ الصعب ، إذ أن مشكلة تعليم المتفوقين البرمجة تكمن فى إمكانية توفير المصادر والإمكانات اللازمة لتحقيق ذلك ، أما البرمجة نفسها فلا تمثل مشكلة أو تحديا كبيرا بالنسبة لمثل هذه النوعية . ومن جهة أخرى ، عندما يطور المتفوقون مهاراتهم فى البرمجة ، يكونون على استعداد لأداء تطبيقات متقدمة ، تمتد أحيانا خارج حدود الفصل .

وفى هذا الصدد يقدم لنا " والتر كوتيك " صورة كاريكارتيرية لـ : ألبرت أينشتين ، كطفل يجلس أمام جهاز كمبيوتر ، وأسفل الصورة تعليق بسيط " ماذا .... لو .. " (المقصود ماذا كان سيكتشف لو توفر له جهاز كمبيوتر) .

خرائط التدفق Flow Charts

صاحب ظهور الحاسب الآلى ظهور رياضيات جديدة وكثيرة ، وهذه وجدت لها الآن مكانا مميزا فى مناهج الرياضيات فى جميع مراحل التعليم المختلفة . ومن أمثلة هذه الرياضيات مبادئ نظرية الأعداد ومفهوم الفئة والمفاهيم الأساسية للهندسة وبعض موضوعات الجبر (فى المدرسة الابتدائية) ، الفئات والعمليات الخاصة بها ، ومبادئ الهندسة الترابطية والمتباينات فى الجبر والهندسة ، ومبادئ الاحتمالات (فى المدرسة الإعدادية) ، نظرية الاحتمالات ، وهندسة التحويلات ، والجبر المجرد (فى المدرسة الثانوية) ، التحليل العددى ، البرمجة الخطية وغير الخطية ، الذكاء الصناعى Artificial Intelligent وكتابة النصوص Word

Processing (فى المرحلة الجامعية والأبحاث العليا) .

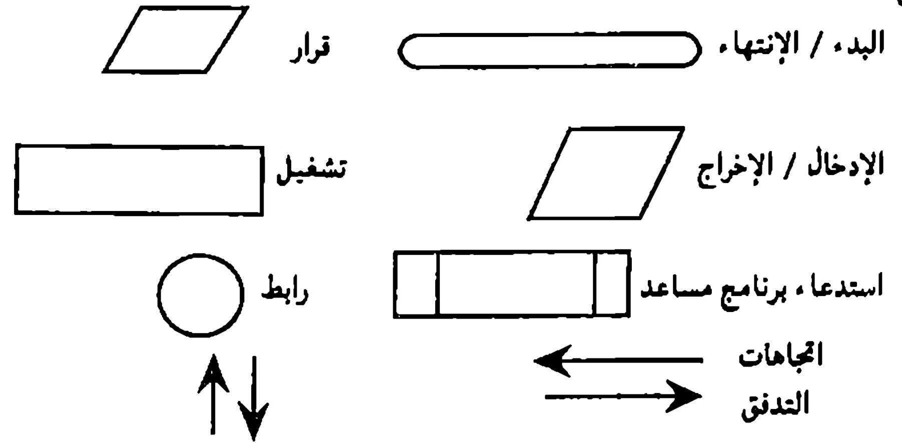
وفى المقابل ، يسهم الحاسب الآلى فى تطوير الرياضيات ، بحيث يصبح من الصعب العسير الآن مواكبة مناهج الرياضيات المعمول بها فى مدارسنا لهذا التطور ، لذا يهتم حاليا المسئولون عن تطوير مناهج الرياضيات بالأساسيات ، حيث يتم معالجة الرياضيات حول مجموعة من التراكيب أو البنيات الرياضية ذات العلاقة المباشرة بعلوم الكمبيوتر ، كما يتم التخلى عن تفصيلات وتعقيدات لا لزوم لها . وذلك يعنى باختصار ، أن الحاسب الآلى يسهم فى إدخال رياضيات جديدة ، كما أنه يكون سببًا فى حذف بعض الموضوعات القديمة ، أو معالجتها بطريقة جديدة .

ويستلزم حل أية مسألة باستخدام الحاسب الآلى ، تصميم برنامج خاص بطريقة الحل لهذه المسألة ، ويلحق بهذا البرنامج البيانات العددية والبيانية اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج ، حيث يكون البرنامج وما به من بيانات هما المدخلات اللازمة للحاسب الآلى للحصول على النتائج المطلوبة .

ويتكون البرنامج من مجموعة أوامر مكتوبة بإحدى لغات البرمجة المستخدمة ، وفى تسلسل منطقى معين لحل مسألة محددة . ويقوم بكتابة هذا البرنامج مصمم البرامج بعد الفهم الكامل للمسألة وطريقة حلها بما يتواءم مع إمكانات الحاسب الآلى .

ويختلف مدى درجة التعقيد والصعوبة فى تصميم البرنامج طبقا للمسألة المراد حلها . ففى بعض المسائل تكون برامجها بسيطة ، وفى الأخرى نجد أن برامجها معقدة . لذلك ، يجب التخطيط الجيد لكتابة برنامج منطقى صحيح وفعال . وإحدى الطرق المستخدمة لهذا التخطيط هى خرائط التدفق . (٤٨)

وتعتبر خرائط التدفق هى الأسلوب الأمثل للمخاطبة بين مصممى البرامج ، حيث تحتوى على أشكال ثابتة ، يوضح كل منها وصف عملية محددة . وتتصل هذه الأشكال ببعضها بواسطة خطوط التدفق لتوضح التسلسل المنطقى للخطوط أو الخطوات الرئيسية للبرنامج . وفيما يلى توضيح لهذه الأشكال : (٤٩)



أما مدلول كل من الأشكال المستخدمة فى خرائط التدفق ، فهو :

البدء / الانتهاء [ابدأ]

هذا الشكل يوضح نقطة البدء للبرنامج وأيضا نقطة الانتهاء ، ولا يعتبر أمرا فعليا .

مثال ذلك : [ابدأ] [قف]

الإدخال / الإخراج

ويستخدم هذا الشكل لتوضيح عملية قراءة البيانات كمدخلات ، أو عملية كتابة النتائج كمخرجات . وكمثال لذلك الشكلين التاليين :

[اقرأ س ، ص] [اكتب أ ، ب]

التشغيل ويرمز له بالشكل

والذى يكتب بداخله وصف مختصر لعملية التشغيل المطلوبة ، مثل العملية الحسابية أو عملية التخزين ، كما فى الشكلين التاليين :

[احسب س * ص] [أضف للعداد ١]

القـــرار

ويعنى القرار الذى يرمز له بهذا الشكل أن هناك عملية منطقية ، أى مقارنة بين كميتين. وتكون النتيجة (نعم) أو (لا) وبناء على نتيجة القرار يتحدد اتجاه التحكم فى البرنامج إلى خطوات التى تليها طبقا للتسلسل المنطقى للبرنامج .

الرابـــط

ويعنى هذا الرمز الربط بين شكلين متباعدين فى خريطة التدفق ، بينهما مسافة طويلة ، لتجنيب وجود خطوط اتجاهات تدفق طويلة . ويتحقق ذلك بكتابة حرف معين بداخل الرابط لتحديد نقط الاتصال . ومثال لذلك الشكل التالى :

(ب)

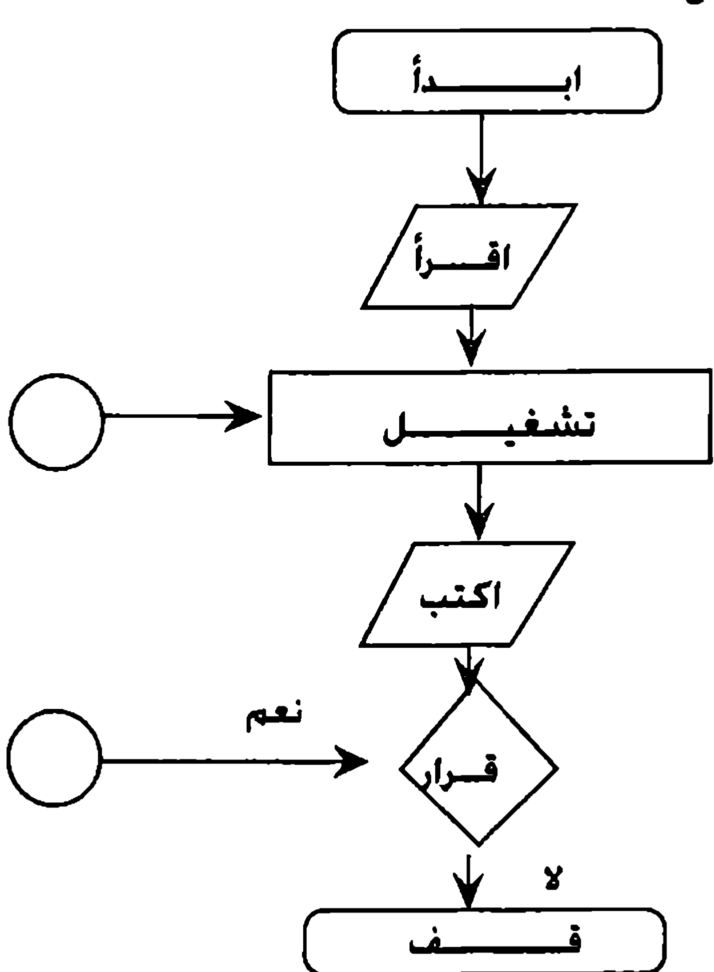
(ب)

اتجاهات التدفق :

يتم تحديد اتجاهات سير العمليات بتوصيل شكل بآخر فى خريطة التدفق بخطوط تنتهى برأس سهم يوضح اتجاه التدفق من عملية لأخرى . فقد يكون الاتجاه إلى أسفل أو إلى أعلى ، أو إلى اليمين أو إلى اليسار . ويرمز خطوط اتجاهات التدفق كما يلى :



والشكل التالى يوضح تجميعًا للرموز السابق شرحها :



تشغيل برنامج مساعد :

فى بعض البرامج نحتاج إلى تنفيذ مجموعة معينة من الأوامر لحساب عملية معينة عدة مرات فى مراحل مختلفة من البرامج . فى هذه الحالة تكتب هذه المجموعة من الأوامر فى برنامج مساعد يلحق بالبرنامج الرئيسى . ويتم استدعاء هذا البرنامج المساعد عند الحاجة إليه فى أى نقطة من البرنامج الرئيس بواسطة أمر استدعاء . ويكتب اسم هذا البرنامج المساعد بداخل هذا الرمز .



نماذج من استخدامات الحاسب الآلي في العملية التعليمية التعلمية

أولاً : في العملية التعليمية :

يستخدم الحاسب الآلي كوسيلة للتعليم فى حد ذاتها ، ومن هذه الاستخدامات نذكر ما يلى :

* تقديم الأطر الخاصة بالمعلومات ، والأسئلة .
* احتواء نموذج أو محاكاة لحادثة ما ، أو لبيئة يستطيع المعلمون أو المتعلمون على حد سواء تناولها وإكتشافها .
* تدريس عديد من المواد فى المدارس الثانوية .
* التقديم أو المساعدة فى تقديم بعض مقررات العلوم الهندسية والجغرافية والطب ، وكذا الرياضيات والجيولوجيا والتربية فى التعليم العالى .
* تعليم بعض المقررات ذات العلاقة بالعقول الإلكترونية والبرمجة وما إلى ذلك .

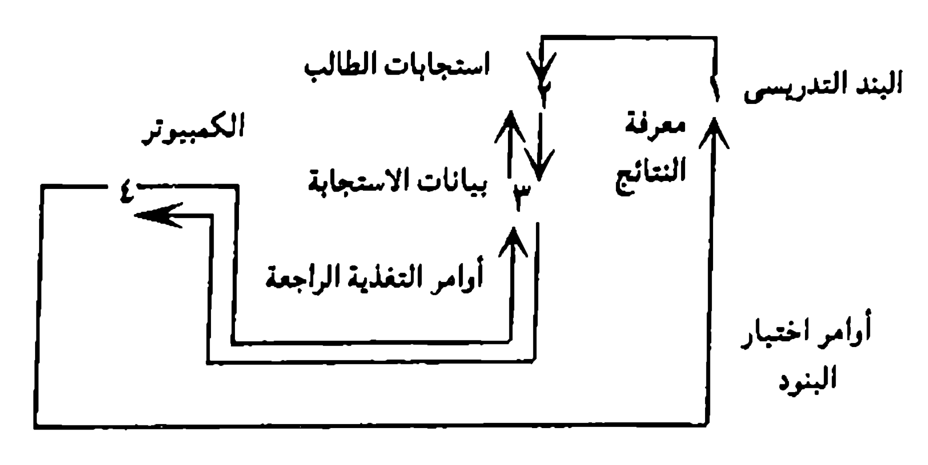
إن ما سبق لهو أقل القليل من الاستخدامات المتعددة للحاسب الآلى ، ويقتصر حديثنا على مناقشة أهم استخداماته فى إطار علاقته بالآلات التعليمية :

من المعروف أن التعليم الآلى نوع من أنواع التعليم البرنامجى ، وهو أسلوب تربوى يتميز بالخصائص التالية :

* سلسلة من البنود تقدم للمتعلم ، وقد تكون فى شكل معلومة أو سؤال أو كليهما .
* يحاول المتعلم الإجابة عن كل بند من هذه البنود ، عن طريق اختيار البديل الصحيح أو كتابة كلمة أو أكثر من الكلمات الناقصة ، أو غير ذلك من الأفعال الظاهرة .
* بمجرد أن ينتهى المتعلم من الإجابة ، فإنه يعرف ما إذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة.

والأداة التى تقوم بالتدريس الآلى تسمى بالآلة التعليمية ، وهذه قد تكون كتابا له صورة خاصة لصفحاته وتعليماته ، أو تكون آلة كهربائية ميكانيكية دقيقة .

ويوضح الشكل التالى المكونات الوظيفية للآلة التعليمية :



وقد قدمت الآلات التعليمية للتعليم وسيلة تسهم فى تخليص المعلم من الأسلوب الروتينى والتكرار اللذين اعتادهما ، وبذا يتوفر له الوقت لإنجاز أنشطة أكثر ابتكارية . أيضًا ، يستطيع المعلم باستخدام هذا الأسلوب تجنب دور التدريب التكرارى ، وحفظ السجلات ، ويسخر جل اهتمامه بالجوانب ذات العلاقة المباشرة بالدافعية والاجتماعية والإبحائية للعملية التربوية .

وباختصار ، يقدم التدريس الآلى فوائد عدة ، وذلك كطريقة تعليمية ذات كفاءة فى حد ذاتها ، ويعود ذلك للأسباب التالية :

* تساعد الاستجابات الظاهرة ، التى تتطلبها معظم الالات التعليمية من المتعلمين ، على التأكد من المشاركة النشطة ، وبذا تسهم فى المحافظة على استمرار ميل المتعلمين .
* تسمح الآلات التعليمية بالتقدم المستقل والمنتظم فى المادة التدريسية لكل متعلم تبعا لقدراته الخاصة ، إذ يطلب منه الإجابة عن أسئلة موضوع بعينه قبل أن يتقدم لموضوعات أخرى ، وذلك يختلف كثيرا عن التدريس فى الفصول التقليدية حيث يحاضر المدرسون بطريقة قد لا تناسب بعض التلاميذ .
* توفر الآلات التعليمية تعزيزا فوريا للاستجابة السلوكية المنشودة ، بينما يتلقى المتعلم التعزيز من خلال أوراق الإجابة فقط ، التى تعاد إليه بعد أيام أو أسابيع من تطبيق الاختبار ، أو ربما لا تعاد له مطلقا ، وذلك حسب النظام المعمول به فى التدريس التقليدى .
* تفيد الآلات التعليمية كأدوات للبحث فى التغيرات الأساسية لعملية التعلم ، إذ أنها تحقق التحكم الدقيق من جهة ، وتحقق تكرار الظروف التجريبية من جهة أخرى ، وبذا يمكن تجنب العوامل المشوشة الناتجة عن اختلاف شخصيات المجربين ، وغير ذلك من العوامل المشابهة والتى لا يمكن التحكم فيها .

والجدير بالذكر ، أنه لا توجد آلة تعليمية تستطيع توفير تدريس كفء دون إعداد البرنامج المطلوب تعليمه للمتعلمين إعداداً جيدا ، وبشرط تجريبه واختباره سلفًا قبل الموقف التعليمى . ويمكن أن تقدم الآلة التعليمية مواد تعليمية فى تسلسل ثابت سبق تحديده ، أو فى تسلسل يتغير تبعًا لاستجابات المتعلم على كل بند .

والآلة التى تقدم المواد فى تسلسل ثابت سبق تحديده تكون بسيطة لدرجة كبيرة . وعلى الرغم من أنه بعمل تعديلات بسيطة لها يمكن أن تحتفظ بتسجيلات للأخطاء التى يقع فيها المتعلم ، كما أنها تمنعه من الغش ، فإنها لا تستجيب للفروق الفردية بين المتعلمين ، إذ أنها لاتستطيع أن تقدم لكل متعلم تسلسلا معينا للمواد ، ولا تستطيع أيضا تقديم نمط التعزيز المناسب لحاجات المتعلم الفردية . ومن أجل تفادى ذلك القصور ، سار التطوير المستمر للآلات التعليمية فى اتجاه جعلها أكثر مرونة للتكيف تبعا لاستجابات المتعلم .

ومن هنا تبرز أهمية الحاسب الالى ، إذ أنه يمكن أن يكون مفيدا لزيادة المرونة فى الموقف التدريسى ، وذلك عن طريق وضع برنامج يكيف من خلاله الموقف أو السلوك التدريسى تبعًا

لحاجات المتعلم ، فيستطيع الحاسب الآلى خلال فترة التدريس أن يحدد تسلسل البنود التى سيقدمها ، ويحدد أيضا وسائل التغذية الراجعة التى سيقدمها للمتعلم ، وبذا يجعل كفاءة التعليم عالية .

ويشير ما سبق إلى أن الآلات التعليمية المبنية على استخدام الحاسب الآلى ليست فى الحقيقة آلة واحدة ، وإنما هى عديد من الآلات .

ويمكن للحاسب الآلى توجيه الآلات التعليمية خلال المواقف التطبيقية ، ومن هذه المواقف نذكر ما يلى :

* استخدام اندرسون ، برانيرد حاسبا آليا فى تدريس نظام العد الثنائى لمجموعة من المتعلمين ، وبعد ذلك يتعلم التلاميذ كيفية استخدام ذلك النظام فى عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة ، وفى النهاية يتعلمون تحويل الأعداد من النظام العشرى إلى النظام الثنائى ، وبالعكس . وفى هذا التطبيق ، كانت الآلة تطبع الأسئلة للمتعلم ، الذى يقوم بإجابتها عن طريق الضغط على المفاتيح المناسبة من آلة طابعة، وتصحح الإجابة بواسطة الحاسب الآلى بمجرد الضغط على تلك المفاتيح . وعندما يخطأ المتعلم ، يوقفه الحاسب الآلى بطباعة كلمة خطأ ، ويقدم له ما يساعده على اجتياز ذلك الخطأ . أيضا يوجه الحاسب الآلى السؤال للمتعلم الذى يقع فى عدد قليل من الأخطاء ، عما إذا كان يرغب أو لا يرغب فى تخطى بعض البنود . وعندما يتقدم البرنامج لمشكلة جديدة نتيجة استجابة لخطأ يقع فيه المتعلم ، فإنه يتم اختيار المشكلة الجديدة بحيث تكون مرتبطة بعدد الأخطاء التى يقع فيها المتعلم فى هذا الجزء من الدرس . ويستطيع أن يكمل الطالب متوسط المستوى دراسة موضوع الحساب الثنائى فى زمن لا يتجاوز ساعة واحدة تقريباً ، وبعد انتهاء الدرس تختبره الآلة فى كل من المجالات الستة السابقة (العد الثنائى - الجمع - الطرح - الضرب - القسمة - التحويل من النظام العشرى إلى النظام الثنائى) ، ويكون الاختبار فرديًا ، ويركز على تلك البنود التى تتعلق بتلك المجالات التى سبق للمتعلم أن أخطأ فيها .

* أيضًا ، يستخدم الحاسب الآلى فى تدريب كبار الإداريين باستخدام أسلوب المحاكاة ، وذلك عن طريق إصدار المتدربين لأحكام تتصل بمدخلات ومخرجات التعليم ... الخ، وذلك فيما يتعلق بمواقف تربوية بحتة ، ثم يتم إدخال هذه القرارات للحاسب الالى الذى يقوم بمعالجة البيانات ويوجه أسئلة أخرى للمتدرب ، ويوفر له فى الوقت نفسه بيانات عن النتائج المتوقعة لأفعاله ، وبذا يتعلم المتدرب أن يقوم البدائل المختلفة المترتبة على قراراته ، وبذا يتعلم أن يقدر احتمال المستبعات المختلفة المترتبة على قراراته .

ثانياً : فى البحوث التربوية والنفسية :

يستخدم الحاسب الالى بدرجة كبيرة فى مختلف ميادين البحوث التربوية والنفسية التى

تجرى فى الجامعات ومراكز البحوث ، سواء أكانت هذه البحوث أكاديمية أم تطبيقية . فعلى سبيل المثال ، المشكلات الهندسية والبيانية ، ومشكلات الرياضيات التى تواجه الباحثين ، كذا المشكلات التى تتطلب حسابات مطولة ، وغير ذلك من الأمور جعلت الحاجة ماسة للحاسب الآلى. وفى المقابل ، فإن اختراع الحاسب الآلى فتح الطرق لتناول المشكلات العلمية الجديدة ، ومعالجة تلك المشكلات بطرق وحسابات جديدة أيضا .

ولا يقتصر استخدام الحاسب الآلى على ميادين العلوم البحتة ، وإنما امتدت استخداماته فشملت ميادين العلوم الإنسانية والنفسية والاجتماعية والتربوية . لذا يدرس العاملون فى ميادين تلك العلوم ، علاقة الإنسان بالحاسب الآلى لمعرفة وتحديد دور الإنسان فى التحكم واستخدام ذلك الحاسب ، حتى يصل بالنظام لأقصى درجة من الكمال والفاعلية .

ونتيجة لتطور تكنولوجيا الحاسب الآلى ، أصبح الإنسان قادرا على إنجاز مهام معقدة للغاية باستخدام الحاسب الآلى فى وقت قليل للغاية ، وبذا فإنه يسخر معظم وقته ليتفرغ للقيام بمهام أكثر تعقيدا .

وتتباين ميادين الموضوعات التى يقدمها الإنسان للحاسب الآلى بدرجة كبيرة ، فمنها ما يتعلق بالإدراك ، ومنها ما يتعلق بالتعليم والتفكير ، ومنها ما يتعلق بتحليل التنظيمات الاجتماعية المتخصصة ، ومنها ما يتعلق بتحليل النظم السياسية والاقتصادية ، وذلك يبين أنه فى الإمكان الآن تسخير الحاسب الآلى كأداة نافعة ومفيدة للبحوث الإنسانية والاجتماعية والنفسية والتربوية ، وبالتالى يجب أن يستخدم الباحث فى تلك الميادين هذه الأداة ، حتى لايحكم على نفسه بالتخلف .

ويقوم الحاسب الآلى بوظائف رئيسة ثلاث فى مجال استخدامه كأداة للبحث ، وهى :

* تنظيم واختزال البيانات الإحصائية .
* البحث عن الفروض التى يقوم عليها البحث ، بإيجاد ودراسة العلاقات .
* اختبار الفروض التي يقوم عليها البحث من خلال وضع النماذج وعملية المحاكاة .

ومن المعلوم أن البحوث تتضمن تجميع البيانات وتحليلها واختزالها . أيضا نتيجة لتعقد التراث الإنسانى ، تتراكم البيانات وتزداد بكثرة ، ويتبع ذلك بالضرورة زيادة تعقد التحليل واستغراقه وقتا طويلا . أيضا تصبح التقنيات والأساليب الإحصائية التقليدية غير ذى نفع كبير، وتفقد فاعليتها إذا اعتمدت العلوم السلوكية والإنسانية على الآلات الحاسبة العادية ، وقد يترتب على ماسبق نتائج خطيرة تتمثل فى توقف البحوث السلوكية والإنسانية ، وربما سكونها نهائيا ، لذا أصبح من الضرورى استخدام الحاسب الآلى فى تلك البحوث ، إذ عن طريقه يمكن معالجة البيانات بسرعة فائقة نتيجة لتوفر وسائل وأساليب تحليل كميات هائلة من البيانات، ويمكن أيضا تحليل وتلخيص هذه البيانات مما يساعد على عمل برامج خاصة فى البحث عن أنماط العلاقات ، التى يمكن ألا يكشف عنها الأسلوب الإحصائى التقليدى ، لسبب كثرة عدد هذه المتغيرات ، واختلاف نوعيتها . وبذا ، يستطيع الباحث فى ضوء الأنماط المستنتجة ، والتى أبان عنها التحليل باستخدام الحاسب الالى ، أن يضع فروضًا جديدة ذات دلالة .

ويمكن أيضاً استخدام الحاسب الآلى فى اختبار الفروض ، وذلك عن طريق استخدام التكنولوجيا الآلية لمعالجة البيانات ، واستخدام الحاسب الآلي فى محاكاة ودراسة السلوك الإنسانى .

وبعامة ، يمكن تلخيص أهم استخدامات الحاسب الآلى فى البحوث السلوكية والنفسية فى الآتى :

* محاكاة نظام يتكون من متغيرات معقدة غير بسيطة ، وبذا يسهل التحكم في العناصر المطلوب دراستها .

* محاكاة البيئة التي ينبغى أن يعمل فيها النظام ، وبذا يمكن دراسة النظام في ظل ظروف البيئة المتعددة المتباينة .

* التسجيل والاختزال والمساعدة فى المعالجات الرياضية للملاحظات التجريبية المختلفة .

وعلى الرغم من توظيف الحاسب الآلى فى مجالات وميادين ، لم تكن تخطر علي بال أحد من مدة قليلة ، فإنه لايخرج عن كونه مجرد أداة ، لايستطيع أن يفعل شيئاً أو يقدم شيئاً ، مالم يقع بين يدى عالم وباحث مبتكر يستطيع تسخيره وتوظيفه ؛ لتصبح إمكاناته لانهائية وغير معقولة .

ورغم الفوائد المتنوعة التى قدمها الحاسب الآلى ، فإن ظهوره أبان عن بعض المشاكل والمعوقات ، فمثلاً الإدارة الآلية تعنى تغييراً فى نظام الإدارة ، لذا يجب على الإدارة أن تتخذ القرار المبدئى المتمثل فى : لماذا ؟ وأين ؟ ومامدى الآلية ؟.

والحقيقة أن التجهيزات الآلية الجديدة باهظة التكاليف والتكلفة للغاية . أيضاً ، حتى تكون هذه التجهيزات على أعلى درجة من الكفاءة ، ينبغى تشغيلها بصفة مستمرة ، وأن تعمل بكامل طاقاتها ، وذلك يتطلب تكاليف كبيرة وكثيرة للغاية .

وبعامة ، يمكن للحاسب الآلى أن يفيد فى النواحى الثلاث التالية :

* الإقلال من الإنفاق، وذلك بالاستغناء عن عدد كبير من الأفراد الذين يقومون بالحسابات الروتينية ، وبتخزين المعلومات بطرق تقلل من حجم الفراغ الهائل ، الذى يمكن أن يحدث باستخدام الطرق العادية المتبعة فى التخزين الآن . وذلك يعنى أن الحسابات الآلية توفر طاقات بشرية وحجومًا فراغية شاسعة ، كما أن السجلات تصبح سهلة التناول ويمكن الرجوع إليها وقتما نشاء .

* زيادة الدقة الناجمة عن تلافى الأخطاء التى يقع فيها الإنسان بسبب سوء التقدير من ناحية ، وبسبب نقل وطباعة وضغط سجلات البيانات والإحصاءات من ناحية ثانية.

* زيادة السرعة فى القيام بالعمليات الحسابية والتحليلية .

ثالثاً : فى العمليات الإدارية في المجالات التربوية :

يستخدم الحاسب الآلى فى كثير من العمليات الإدارية ، وذلك مثل : حفظ سجلات المتعلمين ، وحساب مرتبات أعضاء هيئة التدريس ، ومتابعة الميزانية ، وحساب مصروفات

المتعلمين ، ... إلخ . أيضا ، يمكن أن تستخدم السلطات المحلية الحاسب الآلى فى عمل الإحصاءات التربوية ، وجدولة المقررات ، وحفظ واسترجاع المعلومات المكتبية ، وغير ذلك من الأعمال المهمة ابتداء من إنتاج الفهارس إلى شراء الكتب ، إلى متابعة إعارتها واستردادها ، وغير ذلك ذلك من الأعمال المفيدة . ونظراً لضيق المجال لتناول توظيف الحاسب الآلى بالشرح والتوضيح الكاملين فى العمليات الإدارية فى المجال التربوى ، فسيقتصر حديثنا على استخدامه فقط فى وضع الجدول المدرسى .

يتطلب وضع وإعداد جداول المدارس وقتاً طويلاً ، وذلك فى ظل نظام المقررات والوحدات الدراسية (الساعات المعتمدة) ، أو ظل النظام العادى المعمول به فى المدارس ، بسبب ضخامة حجم المدرسة وإختلاف عدد ونوعية الوسائط التعليمية . وقد يقوم واحد من المعلمين أو لجنة من المعلمين - حسب صغر أو كبر حجم العمل فى المدرسة - بوضع جدول المدرسة ، ويعفى هذا المعلم أو أولئك المعلمين من بعض الأعمال المدرسية لقيامهم بهذا العمل ، ويراعى عند وضع وإعداد الجدول أن يتفق مع سياسة المدرسة ويعمل على تحقيقها ، وأن يسهم أيضا فى نجاح أهداف العملية التربوية ، ويتمشى مع متطلبات الإدارة التربوية ومع رؤية رؤساء الأقسام ، وغير ذلك من المحددات .

ويقوم واضع الجدول بمحاولة ملء الإطار الخالى بالحصص التدريسية لمختلف المواد التعليمية . وقد يضطر أحيانا بعمل بعض العمليات التوفيقية إذا تعارضت الأهداف المرغوبة ، وذلك نتيجة لعدم كفاية المبانى ، أو نقص هيئة التدريس والأجهزة ، وغير ذلك من الأمور التى قد تسبب لواضع الجدول حرجا أمام زملائه من جهة ، وأمام إدارة المدرسة والمتعلمين من جهة أخرى .

والحقيقة ، أن عملية وضع الجدول المدرسى بالطرق التقليدية المعتادة ، باتت عملية غاية فى الصعوبة نظرا لكبر حجم العمل فى المدارس ، التى تأخذ بنظام الساعات المعتمدة (نظام المقررات) ، حيث تزداد مشكلة توزيع الساعات المخصصة لتدريس المنهج نظرا لزيادة الصعوبة فى التوافق مع المواقف الجديدة .

والحقيقة أن صعوبة وضع الجدول ، تعتبر من بين العوامل التى تحد من تجديد وتطوير المناهج .

للأسباب السابقة ، ظهر اتجاهان يسعيان لتذليل صعوبة وضع الجدول :

الأول : يهدف استخدام طريق أو أسلوب أكثر تنظيمًا فى عمل الجداول المدرسية ، غير ذلك الأسلوب المعمول به حاليا فى المدارس .

الثانى : يرى ضرورة استخدام الحاسب الآلى فى عمل الجدول المدرسى ، وذلك لأن وضع جدول يناسب المتطلبات المختلفة لكل من المعلمين والمتعلمين وغيرهم ، ويكون مناسباً من الناحية العملية ، بحيث يضع فى اعتباره جميع المتغيرات الطارئة ، يعتبر عملاً معقداً ، ويستغرق وقتا طويلا ، ويتطلب تناول قدر كبير من المعلومات، ومجهودا متصلا لضبطه والتأكد من صحته ، وذلك ما يستطيع الحاسب الآلى القيام

به وإنجازه على أكمل وجه ؛ لأن برنامج الحاسب الآلى يتم تصميمه ليكون قادراً على تناول قدر أو كم هائل من المعلومات والحسابات ، وأن يكون أيضا قادرا على إدارة قدر كبير من المراجعة والتدقيق وجدولة النتائج . لذا ، فإن عملية وضع الجدول المدرسى تبدو مناسبة للغاية ؛ لكى يعالجها ويقوم بوضعها الحاسب الآلى .

ومن الفوائد التى لا يمكن إغفالها إذا استخدم الحاسب الآلى فى وضع الجدول ، نذكر ما يلى :

* يوفر الحاسب الآلى جهودا كتابية كثيرة ، وذلك لقيامه بطباعة العديد من نسخ الجدول.
* يساعد على إنتاج جداول المعلمين والفصول المختلفة بسرعة كبيرة ، وبتكلفة بسيطة .
* يساعد على تخطيط وتنظيم المدارس ، وبذا يستطيع ناظر أو مدير المدرسة الحصول على سلسلة من الجداول ، نتيجة لوضوح المعلومات عن إمكانات التنظيمات العملية المختلفة ، وتسهم هذه المعلومات بدورها فى اختيار مناهج جديدة أو طرق تدريس مستحدثة .

رابعاً : تدريب المعلمين :

يستخدم أسلوب تحليل النظم - الذى يعتمد على الحاسب الآلى بدرجة كبيرة - فى تصميم البرامج الخاصة بتدريب المعلمين وفقا لمستوى الأداء المهنى للمعلم ، وهذه البرامج تطلق عليها برامج تدريب المعلمين المبنية على مستوى الأداء ، وهذه تطورت فى نهاية السبعينيات بعد تصميمها على أساس مستويات الكفاية ، ولذا أطلق على هذه البرامج برامج تدريب المعلمين المبنية على مستوى الكفاية .

والمقصود بالتدريب أثناء الخدمة هو كل ما يمكن أن يحدث للمعلم من يوم حصوله على الدرجة العلمية التى تؤهله لتحمل مسئولية التدريس ، إلى يوم أن ينتهى عمله فى مهنة التدريس ؛ نتيجة تقاعده عن العمل لبلوغه سن المعاش ، ويتصل بذلك كل ماله علاقة مباشرة أو غير مباشرة بأسلوب أدائه لمهام وظيفته وبواجباته المهنية المختلفة ، وما يرتبط بذلك من متطلبات متغيرة .

وباختصار .. فإن مهام التدريب أثناء الخدمة ، تعنى أى نشاط يمكن أن يقوم به المعلم بعد انخراطه فى سلك التدريس ، وأن يكون له علاقة بعمله الفنى أو بمهام مهنته المتجددة .

وعليه ، فالتدريب أثناء الخدمة هو الجرعة المنشطة للمعلمين ، أو المصل الذى يسهم فى حمايتهم ويقيهم شر الأمراض الشائعة المنتشرة فى المهنة ، وذلك مثل : اللامبالاة وعدم الحماس فى أداء العمل ، والتبلد الذهنى .

ومن ناحية أخرى ، يمكن تعريف برامج التعليم المبنى على مستوى الكفاية بأنها البرامج التى تحدد أهدافًا دقيقة لتدريب المعلمين وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ، ثم تلزم المعلمين بمسئولية بلوغ هذه المستويات ، على أن يتحمل القائمون بالتدريب مسئولية التأكد من تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها .

والمقصود بالكفاية بأنها جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات ، التى تنعكس على سلوك المعلم تحت التدريب ، والتى تظهر فى أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذى يمارسه هذا المعلم بتفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمى .

أما كفاية المعلم ، فيمكن تعريفها بأنها :

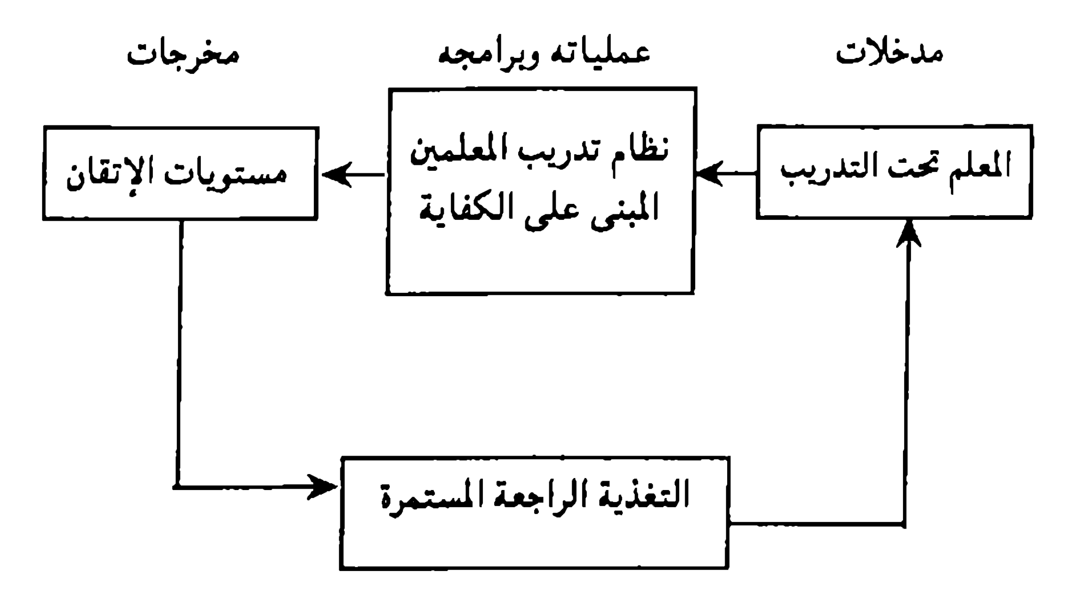
* قدرة المعلم على تحقيق أهداف التربية غير المحددة ، ويمكن قياسها بفحص خبرات المعلم السابقة أو بمستوى تحصيله .
* خاصية من خصائص شخصيته تؤدى إلى تحقيق بعض أهداف التربية ، وتقاس هذه الكفاية عن طريق اختبارات الشخصية .
* سلوكه الذى يحقق هدفا تربويًا معينًا .
* قدرة المعلم على أن يسلك بطريقة معينة فى نطاق موقف اجتماعى حتى يحقق نتائج عملية ملموسة يوافق عليها أولئك الذين يعمل معهم فى البيئة .

أما أهم مواصفات برامج التعليم المبنية على مستوى الكفاية ، فتتلخص فى الآتى :

* يتحدد المحك المستخدم فى الحكم على مستوى كفاية المعلم بمجموعة من الكفايات التى يتم تحديدها تحديدًا دقيقًا ، ويتم توصيفها بوضوح .
* يستدل على كفاية المتدرب من ملاحظات سلوكه وتصرفاته المهنية ، وكذا من مثابرته واجتهاده فى أعماله وممارسته اليومية المتجددة .
* ينبغى أن يدرك المتدرب سلفا الكفايات المطلوب أن يتقنها ويسيطر عليها ، وكذا المعايير المستخدمة للحكم على مستوى كفايته قبل وأثناء التدريب .
* تتحدد سرعة نماء المتدرب بظهور الكفايات المطلوبة فى سلوكه الوظيفى ، وليس ببرنامج التدريب أو الوقت المخصص له .
* تهدف البرامج المبنية على الكفاية نماء قدرات وكفايات بعينها لدى المتدرب ، مما ينعكس أثره على تطوير أساليب العمل بمهنة التدريس ، فيسهم فى ارتفاع مستواها.

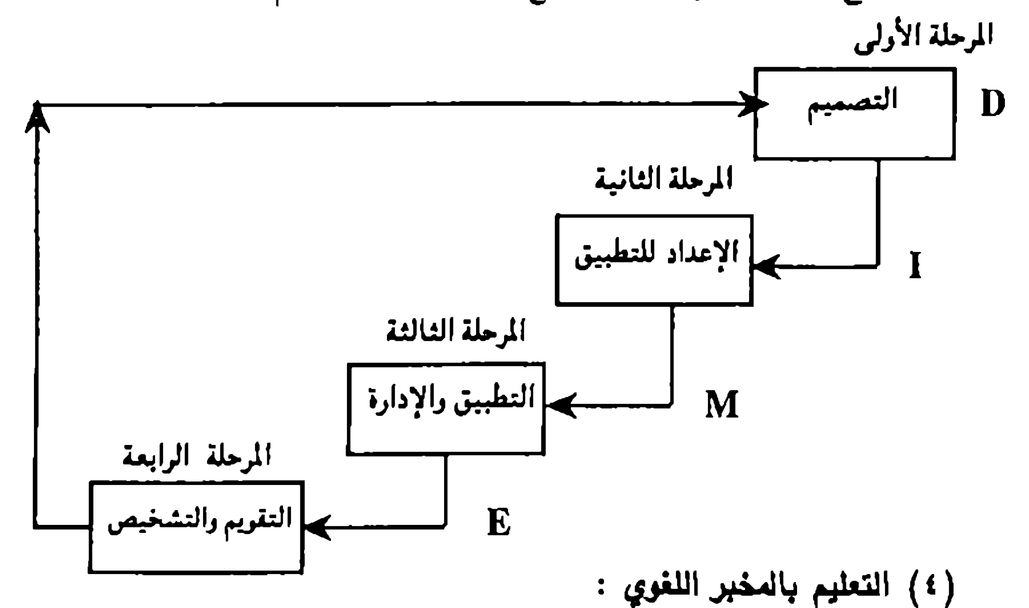
وتعد برامج أعداد المعلمين المبنية على الكفاية من التطبيقات التربوية لتكنولوجيا التعليم فى مجال تدريب المعلمين ، إذ تصنف وتحلل وتبرمج تعليمات البرنامج وخبراته وفقا للمبادئ الأساسية المتبعة ، حيث يكون لكل مرحلة أو عملية من عمليات هذا النظام مواصفاتها وخصائصها ومهامها ومحتواها الخاص ، وذلك فى ضوء إطار برنامج النموذج الكلى ، وبذا يتميز هذا النظام بتحقيق الترابط والتسلسل المتدرج المتناغم بين جميع مكوناته وعملياته من جهة ، وبين مهام كل عملية من جهة أخرى ، ذلك بالإضافة إلى الارتباط الموجود ما بين مدخلات النظام ومخرجاته .

ويوضح الشكل التالى ، مخططا هيكليا لنظام النموذج ، تظهر فيه مدخلات النظام التى تحدد بالمعلم تحت التدريب ، ومخرجات النظام والتى تحدد بمستويات الإتقان (الكفايات المحددة).



وتتكون عمليات النظام من أربع عمليات رئيسة هى : التصميم ، والإعداد للتطبيق ، والتطبيق والإدارة ، والتقويم والتشخيص ، وهى تتصف بالتتابع أو التعاقب المتناغم فى تسلسل متدرج يصل ما بين بداية كل مرحلة ونهاية المرحلة السابقة لها ، حيث تعتبر كل مرحلة أساسا للسابقة لها ، وتمهيدا للاحقة لها ، كما أن هناك ارتباطا واتصالا ما بين المرحلة الأولى والأخيرة من عمليات هذا النظام .

ويوضح الشكل التالى الخطوات الأربع التى يتكون منها النظام .



(٤) التعليم بالمخبر اللغوي :

وتتمثل أهم استخدامات المخبر اللغوى فى التدريب على الاستماع والمحادثة وفى تثبيت المعلومات ، وفى استعادة الدروس التى قد تفوت التلميذ .

ويمكن تصميم برامج التعلم بالمخبر اللغوى بحيث تقترب من النموذج المبرمج فى التعلم الذاتى تبعًا للآتى :

* التعلم عن طريق الاستماع فقط .

* التعلم عن طريق الاستماع ثم تكرار الاستجابة لتثبيت المعلومة .

* التعلم عن طريق الاستماع والترداد والموازنة للتأكد من صحة وسلامة الاستجابات .

ويقتصر دور المعلم فى المخبر اللغوى على مراقبة استجابات التلاميذ بهدف تثبيت الإجابات الصحيحة ، أو تصحيح الإجابات الخاطئة . ويحتوى المخبر اللغوى على وسائل سمعية وبصرية ، ومواد مطبوعة ، وسبورات عادية وضوئية ، أيضا قد يوجد بالمخبر اللغوى بعض الحاسبات الآلية ، التى يمكن استخدامها فى عملية التقويم التكوينى للتلميذ خطوة خطوة أثناء التعلم ، وفى عملية التقويم النهائى للتلميذ فى نهاية البرنامج (٥٠) .

(٥) التعلم بالوسائل السمعية البصرية :

من المعروف أنه كلما ازدادت الحواس التى يستخدمها الإنسان فى تعلم معلومة ، ازدادت سيطرته عليها وتمكنه منها . لذا ، انتشرت الآن النظم التعليمية التى تجمع أكثر من حاسة منفردة فى نسق واحد متكامل .

ومن هنا ، عظم شأن الأجهزة التى يتزامن فيها السمع والبصر فى العملية التعليمية ، كالسينما والتلفاز والفيديو وجهاز الشرائح الناطقة ، حيث يمكن للتلميذ التدريب على المثيرات المسموعة والمنطوقة معاً . (٥١)

(٦) التعلم بالحقائب التعليمية :

تحتوى الحقيبة التعليمية على مجموعة من الوسائل التى يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المحددة والمرجوة من التعلم ، وذلك يقود التلميذ إلى تحقيق أهداف التدريس بفاعلية كبيرة . وقد تكون الوسائل التى تحتويها الحقيبة فى صورة مواد مطبوعة كالكتب العادية والمبرمجة ، أو تكون فى صورة شرائح وشفافيات وأشرطة سمعية بصرية ، أو تكون فى صورة خرائط وسطوح ومجسمات وغيرها من الأدوات التعليمية .

وعليه ، يكون أمام التلميذ الخيار للتعلم من خلال وسيلة واحدة أو من خلال أكثر من وسيلة ، وفقًا لاختياره الحر ، وذلك يزيد من إقباله على الدراسة برغبة وشوق . (٥٢)

(٧) التعلم من أجل الكفاية :

يعمل هذا الأسلوب على إكساب المتعلم مهارات بعينها فور انتهائه من فترة التدريب المسموح بها . ولتحقيق الهدف السابق ، يمكن للمتعلم استخدام بعض أساليب التعلم الذاتى : كالتعليم البرنامجى ، والحقائب التعليمية ، والتعليم المصغر . (٥٣)

(٨) التعليم المفتوح :

نظرا لتراكم المعلومات ، ولكثافة شتى ألوان المعرفة ، أصبح التعلم المفتوح فكرة معقولة ومقبولة ، وخاصة بعد تطور التقنيات التربوية ، التى يمكن أن يكون لها دورها الفعال فى تأكيد نجاح هذا النوع من التعليم .

وفى التعليم المفتوح ، يتم نقل المعلومات إلى المتعلم ، مهما كانت حواجز الزمان

والمكان. لذا ، لا يتقيد هذا التعلم بالعمر الزمنى للمتعلم ، أو المكان الذى يعيش أو يعمل فيه . وتستخدم فيه الوسائل المتعددة ، مثل : المواد المطبوعة ، وأشرطة الكاسيت والفيديو . (٥٤)

(٩) التعلم من مركز مصادر التعلم :

بسبب الأخذ بالنظريات التربوية الحديثة ، وبسبب تطبيق تكنولوجيا التعليم فى العملية التربوية ، أصبح من الضرورى تحويل المكتبات إلى مراكز لمصادر التعلم ، حتى يتمكن المتعلم من الاتصال بالمعلومات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . ويحتوى مركز مصادر التعلم على جميع أدوات التعلم السمعية والبصرية التى سبق الإشارة إليها فى مواقع سابقة . لذا ، يتم التعلم من خلال القراءة أو الاستماع أو المشاهدة ، وفقا لقدرات المتعلم الذهنية ووفقًا لسرعته الذاتية .(٥٥)

(١٠) التعلم لحد الإتقان :

لا يوجد نظام تدريسى واحد للتعلم لحد الإتقان أو لحد التمكن ، ولكن يمكن استخدام مداخل تدريسية متعددة فى هذا النوع من التعلم . ويقال إن المتعلم قد حقق التعلم لحد الإتقان ، إذا استطاع تحصيل المادة العلمية بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ - ٩٠٪ .

وبعامة ، يهدف التعلم لحد الإتقان إلى فاعلية تصل فى حدود ٩٠٪ ، سواء أكان ذلك على مستوى عدد التلاميذ أم على مستوى التحصيل فى المادة الدراسية . ويتطلب تحقيق النسبة السابقة ، مثابرة المتعلم للوصول إلى الأهداف المطلوب تنفيذها ، كما يتطلب مزيداً من جهد ومتابعة المعلم . (٥٦)

(٢٧)

أنشطة تعليمية غير نمطية

الطريقة هي مجموع الخطط أو الإجراءات التي يتم وضعها أو تصميمها ، بناء على نظريات نفسية أو فلسفات تربوية بعينها لتدريس مادة دراسية معينة . وعليه ، ينبغي أن تلائم الطريقة الهدف المحدد للدرس ، وتلائم محتواه ، بشرط أن تراعى الطريقة مستويات التلاميذ المتباينة ، وأن تتيح لهم الفرص المناسبة لممارسة وأداء أدوار محددة .

تأسيسا على ما تقدم ، تتضمن الطريقة الأنشطة التعليمية ، وبذا لا يمكن أن تقوم طريقة فى التدريس دون أنشطة تعليمية . وفى المقابل ، لا يمكن أن تتواجد أنشطة تعليمية دون وجود طريقة فى التدريس . وعليه ، فالطريقة فى التدريس ، والأنشطة التعليمية يتلازمان بدرجات متفاوتة . ففى طريقة التدريس التقليدية ، تتوارى الأنشطة التعليمية بدرجة ما ، حيث يتحمل المدرس مسئولية العمل بالكامل . وفى الطرق الأخرى ، كطريقة التعلم بالاكتشاف ، والنمذجة الرياضية . . . إلخ ، وغيرها من الطرق المماثلة ، تظهر الأنشطة التعليمية بصورة واضحة جلية ، حيث يشارك التلاميذ المدرس فى تحمل مسئولية العمل ، مما ينمى قدرتهم على التعلم ، ويطور شخصياتهم بكافة جوانبها . وفى الحالة الأخيرة ، تسهم الأنشطة التعليمية فى خلق التواصل الفعال والحوار النشط بين المعلم والتلاميذ .

وكلما كانت الأنشطة التعليمية غير نمطية ، زاد التفاعل الصفى بين جميع أطراف الموقف التعليمى . لذا ، فإن المدرس الواعى النابه والمتمكن من مادته يشجع التلاميذ دوماً على القيام بالأنشطة التعليمية غير النمطية ، كما أنه يتيح لهم الفرص المناسبة لممارستها ، سواء أكان ذلك داخل الفصل الدراسى ، أم فى القاعات الأخرى المجهزة لهذا الغرض فى المدرسة .

وتوزيع الأدوار على التلاميذ بالنسبة للأنشطة التعليمية غير النمطية ، يتطلب من المدرس حكمة وفطنة بدرجة كبيرة ، حتى يحدد لكل تلميذ الدور المناسب لقدراته الذهنية والجسمية ، فيحقق بذلك النجاح المأمول ، كما أن النشاط التعليمى نفسه يحقق الأهداف المرجوة منه .

ومن الأنشطة التعليمية غير النمطية التى يمكن استخدامها بفاعلية ، والتى تؤدى بدورها إلى رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية ذاتها ، نذكر الآتى :

أولاً : الألعاب التربوية :

١ - تعريفات وسمات مستنتجة :

بادئ ذى بدء يجدر الإشارة إلى تعريف اللعب ، وفيما يلى سرد لبعض هذه التعريفات :

* يعرف (جود Good) اللعب بأنه " نشاط موجه Directed أو غير موجه Free يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ، ويستغله الكبار عادة ليسهم فى تنمية سلوكهم

وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية " (٥٧)

* ويعرف (شابلن Chaplin) اللعب بأنه : " نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر " (٥٨)

* وتعرف (كاترين تايلور) اللعب بأنه : " انفاس الحياة بالنسبة للطفل ، إنه حياته ، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات ، فاللعب للطفل هو كما التربية ، والاستكشاف ، والتعبير الذاتى ، والترويح ، والعمل للكبار " (٥٩) .

* ويعرف (بياجيه Piaget) اللعب بأنه : " عملية تمثيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد ، فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلى والذكاء " (٦٠)

* أما (محمد عبد الرحيم عدس ، عدنان عارف) فيقدمان أكثر من تعريف ، منها ما يلى : (٦١)

(أ) استغلال طاقة الجسم الحركية فى جلب المتعة النفسية للفرد ، ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية أيضاً .

(ب) السرعة والخفة فى تناول الأشياء أو استعمالها والتصرف بها .

(جـ) ما نعمله باختيارنا فى وقت الفراغ ، وقد يكون ما نعمله باختيارنا لمجرد المتعة أكثر إجهاداً للجسم والعقل من أى عمل عادى ، غير أن اللعب خلو من كل اضطراب فهو لا يقصد إلا للنشاط نفسه ، ولا يرجى منه إلا الاستمتاع.

وتتناول التعريفات السابقة عدداً من السمات المميزة لمفهوم اللعب ، فتعريف (جود) يشير إلى أن اللعب نشاط ، ويشتمل دائمًا على المتعة والتسلية لمن يمارسه ، أما تعريف (شابلن) فيشير إلى أن اللعب نشاط يمكن ممارسته على المستوى الفردى أو على المستوى الجمعى، وأنه لا دافع له غير الاستمتاع ، ويشير تعريف (كاترين تايلور) إلى أن اللعب من مطالب النمو وحاجاته ، إذ أنه بمثابة حياة فلا يمكن للفرد الاستغناء عنه ، ويلفت (بياجيه) النظر إلى موضوع غاية فى الأهمية لأنه ينوه إلى أن الطفل يتعلم باللعب ، ويكون التعلم باللعب فعالاً إذا تمثله المتعلم ، أما تعريفات (عدس ، عارف) تشير إلى أن اللعب استغلال لطاقة حركية وذهنية فى آن واحد ، ويمتاز بالسرعة والخفة ، ولا يتعب صاحبه كالعمل الروتينى المعتاد .

ولا يقتصر الأمر على السمات آنفة الذكر التى جاءت بالتعريفات السابقة ، وإنما هناك سمات أخرى ، أشار إليها الكاتب الفرنسى (كيلوا Cailois) فى كتابه (الألعاب والناس) ، ومن هذه السمات ، ما يلى : (٦٢)

* اللعب مستقل Separate ويجرى فى حدود زمان ومكان محددين ومتفق عليهما .

* اللعب غير أكيد Uncertain أى لا يمكن التنبؤ بخط سيره وتقدمه أو نتائجه ، وتترك حرية ومدى ممارسة الحيلة والدهاء فيه لمهارة اللاعبين وخبراتهم .

* يخضع لقواعد أو قوانين معينة أو إلى اتفاقات أو أعراف تتخطى القواعد المتبعة،

وتحل محلها بصورة مؤقتة .

* إيهامى (Fictional) أو خيالى ، أى أن اللاعب يدرك تماماً أن الأمر لا يعدو كونه بديلاً للواقع ومختلفاً عن الحياة اليومية الحقيقية .

٢ - المردودات التربوية والنفسية للعب :

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن اشتقاق وظائف اللعب التربوية والنفسية على النحو التالى: (٦٢)

* اللعب وسيلة تفاعل الفرد مع بيئته .
* اللعب وسيلة لتطور الفرد .
* اللعب وسيلة تعلم .
* اللعب وسيلة لاكتساب أنماط السلوك المختلفة .
* اللعب وسيلة لتطوير أنماط السلوك .
* يساعد اللعب على تفريد التعلم .
* يستخدم اللعب كمصادر تعلم وليس كوسائل معينة .
* يوفر اللعب التمثيلى التعلم الاستكشافى .
* يوفر اللعب فرص التفاعل الاجتماعى .
* يوفر الدوافع الداخلية للتعلم .
* يساعد اللعب على التكيف والانتماء .
* يقرب مفاهيم الحياة للطفل .

بالإضافة إلى ما تقدم ، يذكر (جورج هـ . ميد Georgi H . Meed) فى هذا الصدد ما يلى :

" إن اللعب أمر ضرورى لنمو الذات ، فأبسط الألعاب تستلزم أن يتعامل الطفل رمزيًا مع الأفعال المنتظرة للاعبين الآخرين تجاهه ، أو أن يرى نفسه كما يراها الآخرون ، وهذه الإجراءات تعمل على تكوين الذات الاجتماعية " (٦٤)

وواضح هنا أن (جورج ميد) يركز على عملية التفاعل التى تحدث أثناء اللعب ، وذلك على أساس أن فعل الطفل يقابله رد فعل من أقرانه ، وبذا يؤدى اللعب دوراً مهمًا فى التنشئة الاجتماعية للطفل .

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن اللعب كنشاط مدرسى لايمكن تجاهله أو الإقلال من شأنه فى المواقف التدريسية ، لذا ينبغى الأخذ باللعب التربوى كأحد الأساليب أو الطرائق غير التقليدية فى التدريس .

٣ - القواعد الأساسية لتوظيف اللعب التربوي في المواقف التدريسية :

بادئ ذى بدء ، يجدر الإشارة إلى أن المتعلمين فى مختلف الأعمار الزمنية وفى مختلف المراحل التعليمية يقبلون على اللعب بعامة ، ويجدون فيه متعة حقيقية وترويحاً عن أنفسهم من المعاناة ، التى قد تفرضها عليهم أحياناً ظروف ومقتضيات المواقف التدريسية .

ولعل الأمر السابق هو الذى دفع أصحاب " منهج النشاط " الذى ظهر فى بدايات القرن العشرين ، مثل : أصحاب مدرسة (مريام) التجريبية ، وأصحاب مدرسة (كولنز) التجريبية ، إلى اعتبار أن اللعب هو أحد أقسام الدراسة فى هاتين المدرستين (٦٥) .

وبعامة ، فإن اللعب التربوى يمثل الوسيلة التى تجعل التلاميذ يقبلون على الدراسة ، كما أنه يمثل فى ذات الوقت أسلوبا له قواعده الأساسية ، التى ينبغى مراعاتها عند استخدامه وتوظيفه فى المواقف التدريسية . ففى اللعب التربوى ، يشعر المتعلم بدوره الحيوى والفعال ، كما يقدر له الآخرون إسهاماته التى يقدمها خلال اللعبة . ولعل ذلك ما دفع "شيللر" أن يقول : "يكون الإنسان إنسان حين يلعب" (٦٦) .

ومن وجهة نظرنا ، فإن القواعد الأساسية التى ينبغى أن يراعيها المعلم عند توظيف اللعب التربوى فى المواقف التدريسية تتمثل فى الآتى :

(أ) أن جميع المتعلمين بلا استثناء - حتى المعوقين منهم - يقبلون على اللعب التربوى ، فهو النافذة التى يطلون منها على الآخرين ، كما أنه المرآة التى ينظرون إليها فيشاهدون الصورة الصريحة والحقيقية لأبعاد شخصياتهم .

مادام الأمر ذلك ، ينبغى على المعلم أن يراعى الأسس التاريخية التالية :

* أن الأطفال يلعبون "للتنفيس عن مخزون الطاقة" ، وذلك كما جاء بكتاب هربرت سبنسر ، الشهير : (مبادئ علم النفس) .
* اللعب - باعتباره النزعة العامة لممارسة الغرائز - يرتبط بالمحاكاة التى هى غريزة أخرى عامة تحل محل عدد كبير من الغرائز المتخصصة الجامدة ، والتعليم بالمحاكاة هو أمر مهم للتلاميذ ، الذين تكون نماذج أفعالهم الفطرية غير وافية بالغرض .
* يقوم الطفل فى اللعب بإعادة تبنى الميول والاهتمامات بالتتابع نفسه الذى حدثت به عند إنسان ما قبل التاريخ والإنسان البدائى (النظرية التلخيصية) . لذا ، فإن سرور الأطفال عند اللعب بالماء يمكن أن يرتبط بمسرات أسلافهم من الكائنات الحية .
* يمكن أن يرتبط اللعب بالضحك والمرح . لذا ، فإن الاتجاه المصطبغ باللعب الذى يكون الضحك فيه أحد العناصر ، لهو اتجاه لطرح التحفظ جانباً بين جميع أطراف العملية التعليمية . وحيث يكون السرور والاستمتاع بمثابة أمور جوهرية ، فإنهما يسهمان فى تحقيق الصلة الرئيسة ، التى تربط اللعب بالفن والأشكال الأخرى من الإبداع والابتكار .

(ب) إن وجود الفروق الفردية بين المتعلمين يسهم فى حدوث التباين فى نوعية

اللعب التربوى التى تقبل عليها كل جماعة من المتعلمين . فعلى سبيل المثال ، قد يمارس بعض المتعلمين الألعاب الرياضية ، بينما يمارس البعض الآخر تقليد الترتيب الذى علقت به ثياب الدمية على حبل الغسيل ، وهكذا دواليك .

أيضاً ، دلت نتائج التجارب أن طول الفترة التى يمضيها الطفل فى اللعب بألعابه ، ترتبط إيجابيًا بدرجة تعقيد اللعبة ، لأن اللعبة التى تشكل صعوبة تستغرق من الطفل فترة أطول قبل أن يبدأ فى الاستمتاع بها .

ما دام الأمر كذلك ، ينبغى أن يراعى المعلم الخصائص التى تسترعى انتباه المتعلمين فى اختيار وممارسة اللعبة . ولعل أهم هذه الخصائص ما نذكره فيما يلى :

* الاستثارة التى تحفز الكائن الحى دون أن ترهقه ، تسرع بعملية النضج العقلى لهذا الكائن .
* إن بعض أشكال اللعب الحسى الحركى بمثابة مظاهر لعمليات التحكم الذاتى التى يمارسها التلاميذ ، وذلك قبل أن تصبح تلقائية بشكل غير ظاهر وقصير المدى ، كما هو الحال عند الكبار .
* إن اللعب الإيهامى الذى يقوم على الخيال والمشاعر يعكس بصورة مباشرة النمو العقلى للمتعلمين ، إذ من خلال هذا النوع من اللعب يمكن للمتعلم استخدام الرموز ، كما أنه يركز جل انتباهه أثناء ممارسة اللعب ، وأيضًا يستطيع التعبير عن مشاعره بأمانة وصدق .

(جـ) ينبغى أن يدرك المعلم أن اللعب عن طريق المحاكاة ، يمكن أن يشير إلى أنماط مختلفة من السلوك ، ولعل أهم هذه الأنماط ما يلى :

* الإعادة اللاإرادية لحركة تم التدريب عليها جيداً وشوهدت عند آخر .
* إثارة غير إرادية لا تتلاءم إلا مع الخبرة المألوفة لشخص آخر ، أو انتقال أو توصيل الإثارة من أعضاء الجماعة إلى بعضهم البعض .
* التيسير الاجتماعى الذى يجعل سلوك الجماعة ينطلق من عقاله ، أو يكف عن الصدور ، أو يكون مهيئًا الفرصة لظهور سلوك مشابه له عند الآخرين من أعضاء الجماعة .
* التعليم القائم على الملاحظة ، وهو أسلوب فى تعلم الشئ الجديد بمراقبة شخص آخر يقوم به .
* تمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الوقائع حيث يكون الاهتمام بإعادة أنماط من الأفعال التى شوهدت أو سمع عنها (٦٧) .

(د) من المهم أن يعرف المعلم أقسام اللعب الإنسانى والوظائف الخاصة بكل قسم . ويمكننا التمييز بين طائفتين رئيسيتين من الألعاب ، وهما : (٦٨)

* الألعاب التى تدرب القوى على وظائفها العامة .وتشمل هذه الطائفة عدة ألعاب من أهمها ما يلى :
- ألعاب الحركة .
- ألعاب الحواس .
- الألعاب اللفظية (التمرينات النطقية Exercices Vocaux)
- الألعاب النفسية .
- الألعاب الإدراكية .
- الألعاب الوجدانية .
- الألعاب الإرادية .

* الألعاب التى تدرب الطفل على أعمال خاصة ، وهى تدرب الطفل على القيام بأعمال خاصة يحتاج إليها فى حياته المستقبلية ، ومن أهمها ما يلى :
- ألعاب المقاتلة والكفاح .
- ألعاب الصيد .
- ألعاب الجمع والادخار .

* الألعاب العائلية : ألعاب العرائس ، ألعاب الخطبة والزواج ، ألعاب الأب والأم ، ألعاب التدبير المنزلى .
- الألعاب الاجتماعية .
- الألعاب الصناعية .
- الألعاب الزراعية .

(هـ) ينبغى أن يقدم المعلم لكل متعلم اللعبة ، التى تلائم قدراته العقلية والنفسية والجسدية ، مع مراعاة أن تكون اللعبة فى ذاتها لها جاذبية خاصة لكل متعلم ، وأن ترتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بواقعه (٦٩)

(و) إن أبرز الاتجاهات التى تبدأ بالتكون لدى المتعلم ، هى :

* الاعتزاز بالانتماء إلى بعض الشلل .
* الاعتزاز بالانتماء إلى أبناء جنسه .

لذا ، ينبغى أن يعرف المعلم أن أنماط اللعب ومستوياته - خاصة فى المرحلة الابتدائية - تتأثر بكثير من العوامل البيئية والوراثية والجنسية والثقافية (٧٠) .

(ز) أثناء ممارسة المتعلم اللعبة التى تم تحديدها وفقا للأسس آنفة الذكر ، وبعد الانتهاء من اللعبة ، ينبغى أن يقوم المعلم بمناقشة المتعلم فيما استفاده والخبرات التربوية التى اكتسبها نتيجة توظيف اللعبة فى الموقف التدريسى .

وجدير بالذكر أن عملية تقويم توظيف اللعب التربوى فى المواقف التدريسية ينبغى ألا تقتصر على مناقشة المتعلمين فقط ، بل ينبغى أن يستخدم المعلم المقاييس المقننة لتحقيق هذا الغرض لمعرفة مدى تحقق النتائج المرجوة من توظيف اللعب التربوى .

وهنا ننوه إلى أن عامل الوقت ينبغى ألا يكون الشغل الشاغل للمعلمين ، على أساس أن اللعب التربوى قد يشغل مساحة عريضة من الوقت المخصص للتدريس ، لأن هذا الأسلوب فى عملية التعليم / التعلم يزيد من إقبال وحماس المتعلمين ، ويثير الدوافع الكامنة لديهم للاستزادة من شتى ألوان المعرفة .

ثانياً : القراءة الحرة

يتفاعل الطفل مع كل ما يمر به من تجارب ، أو ما يحيطه من خبرات ، وعليه .. تتوقف أبعاد شخصية الطفل فى مستقبله بدرجة كبيرة على مدى ثقافة البيئة المحيطة به .

والقراءة كأحد مصادر المعرفة تسهم فى بناء شخصية الطفل ، لذا يجب أن يملك الطفل مفاتيح التعامل معها ، فيقبل عليها فى نهم ، ويستمتع بها فى شغف .

ولـكـن : كيف يمكن تحقيق ذلك فى ظل بدائل منافسة كاللعب ، ومشاهدة السينما والتلفاز ؟

حقيقة أن وجود تلك البدائل قد تكون أحد أسباب عزوف الطفل عن القراءة ، وهنا كما تقول (كافية رمضان) : " يأتى دور الأهل فى توجيهه إلى تنظيم وقته للاستمتاع بكل ما ينميه على نحو متوازن ، وحين يكون الأهل هم القدوة الحسنة فى ذلك ، يستجيب الطفل ويقبل على المطالعة كما يقبل أهله عليها " (٧١) .

وقد يعتقد البعض أن ما سبق يعنى أن المسئولية تقع بالكامل على كاهل الأسرة . إن الاعتقاد السابق فيه بعض القصور ، ويجانبه الصواب بدرجة ما ، لأنه يحمل بين طياته تجاهلا واضحا وصريحا لدور المجتمع ككل بجميع مؤسساته .

وتعضد (عواطف عبد الجليل) وجهة النظر السابقة ، إذ أنها ترى أنه : " إذا استطاع المجتمع أن يرتفع إلى مستوى احترام المعرفة ، وينجح فى إحلال حب المعرفة مكانة متقدمة من نظام القيم التى يحرص عليها ، وأصبح الرأى العام ينظر إلى المعرفة على أنها ثروة للفرد ووسام يفخر بها المواطن . إذا حدث ذلك يكون المجتمع قد حقق أكثر من هدف :

(١) يصبح من الطبيعى أن يحترم النشء حب المعرفة ويتحلى بتلك الصفة .

(٢) تنجح المدرسة فى بث قيمة حب المعرفة والحرص عليها ، من خلال العملية التعليمية بسهولة ويسر " (٧٢)

وواضح مما تقدم أن (عواطف عبد الجليل) قد ألقت المسئولية على المجتمع ، وعلى المدرسة كإحدى مؤسسات هذا المجتمع .

إن وجهة النظر السابقة ترى أن جعل الطفل يستمتع بوقته فى قراءة ما يحبه لا يقع على مؤسسه تربوية دون سواها ، وإنما هو مسئولية جميع المؤسسات التربوية فى المجتمع .

وفيما يتعلق بدور المدرسة ومسئوليتها ، يرى (مصطفى المسلمانى) ما يلى :

"والأمر أيضاً مسئولية المدرسة فليست المدرسة مجرد فصول دراسية وأماكن لقضاء الوقت فى الدروس التعليمية بين المتوافرين بكل مدرسة ، بل هى مؤسسة اجتماعية للتربية والإعداد والتنشئة الاجتماعية لأبنائها وبناء كيانهم العقلى والنفسى والفكرى والثقافى ، والمدرسة فى سبيل ذلك تعد لها المناهج والبرامج التعليمية وخطط ومشروعات الأنشطة التكميلية الحرة ، لكى تشارك بإيجابية وفاعلية فى تنمية القدرات وصقل المواهب والمهارات واستغلال الحماس المستقل والحيوية والطاقة ، التى يبديها هؤلاء الأبناء لإثبات الوجود والذات واكتساب الرضا والتقدير من المربين والمسئولين بالمدرسة مما يحقق الخير لهم والنمو والتقدم فى جوانب حياتهم وسلوكياتهم ، وبما ينعكس بالتالى على خير البيئة المحيطة ، والمجتمع بأسره"(٧٣) .

والسؤال : هل يقرأ الطفل ليتسلى ويقضى وقت فراغه فقط ؟

لقد أجاب (محمد شرف) عن السؤال السابق على النحو التالى :

" وكان أول الكتابة العلمية للأطفال ما قدمه الإنجليز من معلومات مفيدة مغلفة بالتشويق على هيئة ديالوج ، أو حتى حوار عادى بين البشر أو الحيوانات أو الشخصيات الوهمية.

وكانت هذه هى أول نظرة للكتابة للطفل على أنها ليست للتسلية وإمتاع الطفل ، وإنما هى لتثقيفه وتعليمه ، فالكتابة العلمية والكتابة الخيالية ليستا طرفا نقيض كما نظن بل إنهما سهلتا الامتزاج والتناول المشترك " (٧٤)

مادام الأمر على النحو السابق ، فينبغى أن تتصل قراءات الطفل بعالمه الخاص به ، أى يكون مجالها فى حدود " الخيال البيئى ، الحيوانات الحقيقية والوضعية ، النباتات ذات الشخصية ، اللعب ، العمليات الحسابية البسيطة المشوقة ، الأرواح والأشباح ، الفضاء ، البحار والأعماق ، الأساطير ، عالم العمالقة أو عقلة الصباع" (٧٥) .

القراءة الحرة والعملية التعليمية

فى البداية ينبغى أن نقر بأن هناك تباينًا بين شخصيات التلاميذ فى مستويات العمر المختلفة ، مبعثه : تدرج النمو الجسمى والعقلى والنفسى والاجتماعى واللغوى لدى التلاميذ .

إذاً ، ينبغى أن يتوافق الغذاء الأدبى المقدم للتلميذ مع مستوى نموه فى النواحى آنفة الذكر . وهنا ، قد يثار السؤال : ما الأساس الذى على ضوئه يجب تحديد المعارف الملائمة أو القراءات المناسبة لكل مرحلة تعليمية ؟

الحقيقة ، إن تحديد إجابة عن هذا السؤال قاطعة يعد أمراً صعباً بدرجة كبيرة .

ولكن ، ما يمكن قوله بالنسبة لهذا الموضوع ، هو أنه يجب فى أية عملية تربوية مراعاة الشروط النمائية لتلاميذ أية مرحلة معينة ، وما تتطلبه هذه الشروط من عوامل تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات والعادات السلوكية بأنواعها المختلفة .

وفى هذا الصدد ، " دلت الدراسات النفسية على أن الأطفال يحاولون التهرب من الأعمال التى تعلو عن مستواهم ، بينما نجدهم يثابرون على العمل ، إذا شعروا بقدرتهم على النجاح . والمواد التعليمية التى تناسب الأطفال ، ويكون لها معنى فى أذهانهم ، تساعد على تنمية معلوماتهم وزيادة خبراتهم ، وتحقق الكثير من الأهداف ، التى مَن أهمها : إحداث نمو وتطوير فى شخصيات الأطفال فى الاتجاه الاجتماعى المرغوب فيه " (٧٦)

والآن : ماذا عن القراءة الحرة التى ينبغى تقديمها لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

إن إجابة السؤال السابق تتمثل فى الركيزتين التاليتين :

أ - فى المرحلة السنية من ٨ - ١٢ سنة ، ينبغى اختيار المواد والمعلومات التى يجب إعطاؤها للتلاميذ اختياراً دقيقاً ، إذ أنه ليس المهم تعليم الطفل القراءة ، بل المهم تلقينه فعلاً كيف يتعلم فضلاً عن اختيار ماذا سيتعلم . لذا من الضرورى أن نضع أمام التلميذ ما يجب أن يوضع أمام أى إنسان مقبل على حياة بالغة التعقيد ، سواء أكان ذلك فى مجال العلم أم التربية ، أم فى مجال الأخلاق أم العادات والتقاليد التى تبقى غالباً مع الإنسان حتى نهاية عمره . ويسيطر التلميذ فى سن العاشرة تقريباً على المهارات القرائية الأساسية ، كما أنه يفهم بدرجة كبيرة معانى الرموز اللغوية المقروءة ثم يستجيب لما فيها ، ويستخدم الأفكار المستخلصة من القراءة ، كلما ظهرت الحاجة إليها .

ب - لقد أثبتت البحوث والدراسات أن القصص المتداول لدى التلاميذ يسهم فى إكسابهم الفكر العلمى . وفى هذا الشأن ، قام (فيليب إسكاروس) بدراسة موضوعها : " الفكر العلمى فى القصص المتداول لدى أطفال مصر " (٧٧) .

ولقد أبانت نتائج تلك الدراسة أن مضمون القصص المتداول لدى أطفال مصر يتبع أسلوب التفكير العلمى ، ويناقش مهارات علمية ، ويراعى الاتجاه العلمى، ويقدم المعلومات العلمية ، ويمثل مؤشرات للميل العلمى .

والسؤال الذى ينبغى أن نوجه له اهتماماً بالغاً ، هو :

لماذا الاهتمام بالقراءة الحرة كإحدى صور النشاط المدرسى ، التى يجب مراعاتها فى العملية التعليمية ؟

تتمثل إجابة السؤال السابق فى الآتى :

هناك جدل عظيم الشأن ومناقشات حادة حول مفهوم التربية المتكاملة ، إذ توجد وجهات نظر متباينة حول تحقيق التكامل الشامل لمناهج الدراسة . لذا ، غالباً ما تطرح التساؤلات التالية : أينبغى أن يتحقق فى المنهج التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية ؟ أينبغى أن يحدث التكامل الرأسى والأفقى فى الخبرات التى يتضمنها المنهج ؟

ومن ناحية أخرى ، يتزايد باطراد كبير ، وبمعدل يفوق كل تصور ، حجم المعلومات المتوافرة ، لذا بات التخصص الدقيق إحدى السمات الرئيسة لرجل العلم فى العقود المقبلة .

وهنا ، تظهر المشكلة ملحة : فكيف يمكن تحقيق التوافق بين التكامل الشامل لمناهج الدراسة ، والتخصص الدقيق الذى يترتب عليه الانحصار فى مجال ضيق من مجالات المعرفة ومن ثم صعوبة فهم الظواهر فى صورتها العامة ؟

وقد يرى البعض أن الحل يتمثل فى إضفاء المرونة على أساليب التعليم ، لذا يجب تشجيع أساليب البحث وإيثارها على اتباع نهج فردى إزاء عملية التعلم .

إن ما تقدم لا يعنى الاستغناء عن أساليب التعليم غير التقليدية ، وإنما يلفت النظر إلى أهمية التخطيط بعناية لأساليب التعليم غير التقليدية ؛ بحيث تأتى متممة للأساليب التقليدية من جهة ، وإلى أهمية اللجوء إلى مجموعة متنوعة من الأساليب المقتبسة من التعليم التقليدى من جهة أخرى . ومن هنا ، يجب أن يكون على رأس قائمة الأمثلة التى كثيرا ما يتواتر ذكرها عند الحديث عن الأنشطة العلمية الحرة فى مجال التعليم ، ما يلى :

المطبوعات والمجلات الخاصة المعدة للتلاميذ ، والتى تحتوى على سلسلة من المسائل أو المواقف المتعددة الحلول والتى يمكن حلها داخل المدرسة أو خارجها . وأيضا ، التى تحتوى على تاريخ العلم ، أى تاريخ بعض المفاهيم العلمية وتطورها . كذلك ، التى تحتوى تاريخ حياة بعض العلماء الذين أسهموا فى تطوير المواد العلمية والتعليمية المختلفة .

إن تحقيق ما تقدم ، يتطلب القراءة الفطنة التى تعد أحد أساسيات فهم الموضوعات العلمية التى يقرأها التلميذ .

فمثلا ، بالنسبة للرياضيات ، حيث تحتوى المسائل والتمارين على " مواد لفظية وعددية يمكن أن تقرأ بطرق مختلفة إلى حد ما ، فإن المران على قراءة المسألة يحدث تحسنًا ملحوظًا فى حلها . وينبغى أن يدرب التلاميذ لكى يقوموا بالقراءة الأولى لفهم المبدأ الذى تتضمنه المسألة ، وبالقراءة الثانية لتقدير تفاصيل الأعداد ، وبالقراءة الثالثة ليلتفتوا لكل من المبدأ والأعداد"(٧٨)

إن قراءة التلميذ لمسائل وتمارين الرياضيات قراءة جيدة واعية ، تجعل التلميذ يدرك مغزى ومعنى العبارات التى تتضمنها تلك المسائل والتمارين ، وتجعله يتأكد من صحة وسلامة المصطلحات الرياضية التى تحتويها .

أن تمكن التلميذ فى القراءة ، يجعله يفهم ما يقرأ فى الموضوعات الرياضية ، ويساعده على معرفة مضمونها ومحتواها ، " لأن مما يعوق الفهم أن تشتمل المسألة على كلمات لا توجد فى حصيلة التلميذ من المفردات ، أو أن تكون العبارة فى بعض الحالات غير مألوفة من حيث الصياغة " (٧٩) .

ثالثا : تمثيل الدور

إن التمثيل بعامة من الفنون الجميلة التى تسهم فى تنمية مواهب التلاميذ فى مجالات عديدة ، حيث يمكن أن يتضمن التمثيل سائر الألعاب الفنية من أغان وموسيقى وقصص وحركات منسقة وأشغال ورسم وإدارة وتنظيم .

وتأسيسًا على المقولة التى مفادها ما يلى :

" من الحقائق المسلم بها أن التربية الحسنة - سواء المتعلقة بالناحية الذهنية أو بناحية الشخصية - تبدأ بأن نعرف الطفل " (٨٠) .

يكون التمثيل من المجالات التى من خلالها نستطيع أن نتعرف الطفل ، وبالتالى يسهم التمثيل فى تربية الطفل التربية الحسنة ، إذ من خلال التمثيل يمكن الوقوف على إجابات قاطعة للأسئلة المحددة التالية :

ما الحال التى يكون عليها الأطفال فى سنوات تعليمهم الابتدائى ؟ وما موقفهم الطبيعى فى العالم الاجتماعى ؟ وما نواحى القوة والقصور الأخلاقية التى يقدمونها لأى شخص يحاول تدعيم نمو الشخصية لديهم ؟ (٨١) .

ولكن : كيف يسهم التمثيل فى تقديم إجابات عن الأسئلة السابقة ؟

" نحن نعلم أن الأطفال فى المدرسة الابتدائية يريدون أن يكونوا أكفاء فى مواد الدراسة، وفى الألعاب الاجتماعية التى يضطلعون بها . وعلاوة على ذلك ، فهم يريدون أن يدرك الآخرون أنهم أكفاء ، ومن ثم اهتمامهم بالكيفية التى ينظر بها الآخرون إليهم . وعن طريق الإنجازات التى يقومون بها ، وإدراك أقرانهم وأولياء أمورهم ومعلميهم لهذه الإنجازات ، فإن أطفال المدرسة الابتدائية ينمو لديهم الإحساس بأنفسهم ، وهو مفهوم عن النفس يمثل جماع الأشياء التى يمكنهم القيام بها " (٨٢) .

وهنا يظهر دور التمثيل فى تدعيم نمو الشخصية عند الأطفال ، إذ من خلال التمثيل يمكن تحقيق الأغراض التربوية التالية : (٨٣) .

* علاج المظاهر الانطوائية عند الأطفال بتشجيع بذور الانبساطية .
* إطلاق ألسنة الأطفال وإكسابهم مبادئ الطلاقة فى الكلام .
* إمداد الأطفال ببعض الأخيلة والأفكار والعبارات التى تحويها التمثيليات .
* يؤدى التمثيل الدور نفسه ، الذى يؤديه اللعب ويزيد عليه مزايا الفنون الأخرى .
* تجسيد القصة فى التمثيل على التمييز بين الخيال والواقع .
* استغلال مهارات الأطفال فى فنون اللعب الأخرى ؛ مما يحول التمثيل إلى مشروع تربوى.
* حل مشاكل الأطفال النفسية والتعبير عن ذواتهم دون رهبة من الجمهور .
* يمكن تدريس بعض المعلومات عن طريق التمثيل ، بعرض حياة وإنجازات بعض العظماء والمشهورين فى التاريخ وسير المخترعين والرحالة والمكتشفين .
* الإيحاء للأطفال بالمغزى الأخلاقى أو الصحى أو الاجتماعى للتمثيلية .
* اكتشاف الأطفال الموهوبين وتقديمهم للإذاعة والمسرح والتليفزيون والسينما ، وبذلك يوجههم التمثيل توجيها صحيحا من طفولتهم .

ومن ناحية أخرى ، تتمثل أحد المقترحات الخاصة بتعليم الطفل الموهوب فى تدعيم المنهج ، أي إضافة بعض أوجه النشاط للبرامج بحيث تنمى مواهب الطفل الموهوب وقدراته . وعليه ، فإن تمثيل الدور كأحد ألوان النشاط الإضافى الذى تعده المدرسة للأطفال بعامة ، يمكن أن يكون عاملا فعالا فى تنمية قدرات الطفل الموهوب بخاصة ، إذ من خلال التمثيليات يمكن لهذا الطفل اكتساب القدرات التالية :

* القدرة على الربط بين المفهومات والأفكار المختلفة .
* القدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويما نقديا .
* القدرة على خلق آراء جديدة وابتكار طرق جديدة فى التفكير .
* القدرة على مواجهة المشكلات المعقدة بتفكير سليم وبرأى سديد .
* القدرة على فهم مواقف جديدة فى نوعها ، وفهم زمن يختلف عن زمنه ومسايرة أناس يختلفون عن عشيرته ، أى أن يكون قادرا على ألا يتقيد بظروف المحيط الذى يعيش فيه ، وأن ينظر إلى الأشياء من أفق أعلى (٨٤)

وبعامة .. فإن تمثيل الدور يسهم فى تحديد ميول التلميذ واهتماماته ، وفى الكشف عن قدراته ومواهبه . وفى هذا الصدد أشار (محمد بسام ملص) إلى أن التربية الحديثة تضع نصب عينيها أن تستفيد من نشاط الطفل التمثيلى ؛ لأنه بمثابة نشاط حيوى له مردودات وفوائد تربوية عديدة (٨٥) .

إن ما ذهب إليه (محمد ملص)يتفق مع وجهة نظر (كاثي Cathy ١٩٨٢) التي أشارت إلي أن الكثير من الأبحاث والدراسات قد أثبتت فاعلية الألعاب والتمثيليات ، إذ إنها تعتبر أدوات تعليمية ذات مردودات تربوية عظيمة الشأن . (٨٦) .

كذلك تري (هدي برادة) أن في تمثيل الدور (اللعب الإيهامي) «يعبر الطفل عن بعض انفعالاته المكبوتة ، والتي لا يتاح له التعبير عنها فى الحياة الواقعية تعبيراً كافيًا ، فالطفل حين يقوم بدور المدرس أو الأب أو الأم أو الشرطى .. إلخ ، يسيطر علي زملائه وكأنهم أولاده أو أصغر منه أو المذنبين المستحقين للعقاب ، وهنا يخرج انفعالاته وثوراته المكبوتة من خلال تقمصه لشخصية الكبار» . (٨٧)

علي ضوء الحديث آنف الذكر ، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن الطفل يكتسب مهارات كثيرة ، وفرصًا للتخيل والابتكار والإبداع من خلال تمثيل الدور الذي يشبع أيضًا حاجاته إلي الكفاءة من خلال التقليد والمحاكاة والتقمص ، أيضًا «إذا أعد الأطفال مسرحية ، وشاهدها جمهور آخر من الأطفال ، فإن هذا العمل يعتبر (نشاطًا تربويًا) للأطفال الذين أعدوا المسرحية ، و(عملية ثقافية) بالنسبة للأطفال الآخرين الذين اقتصر عملهم على المشاهدة . وفى الوقت نفسه، فإن (النشاط التربوى) يسهم فى دعم (الثقافة) وتنميتها ، لأسباب منها : أنه (نشاط)، والنشاط يتضمن العمل الإيجابى والممارسة التى تساعد بدورها على ترويج المنجزات المختلفة ، وأنه (تربوى) ، والتربية هى وسيلة نقل الثقافة بين الأجيال» (٨٨) .

تمثيل الدور والتدريس الفعال :

في البداية ، ينبغي الإشارة إلي أن الأهداف التي ينبغي تحقيقها من خلال التعليم يجب أن ترتبط بجوانبها المنطقية والشكلية في المقام الأول ، وذلك لتمكين التلميذ من اكتساب القدرة علي التفكير بدقة لا يشوبها أي تناقض منطقي .

ولكن ما تقدم بات الآن غير كاف ، وبخاصة أن المواد العلمية قد تنوعت استخداماتها وتغلغلت في مجالات وميادين عديدة تفوق كل تخيل وتصور . لذا ، يجب أن تشع عملية تعليم المناهج ، دلالاتها ومغزاها ، وهذا يتطلب أن يواكب تدريس الحقائق والنظريات العلمية للتلميذ ، تحديد المواقف ذات المغزي الحقيقي لتلك الحقائق والنظريات ، كذا تحديد المواقف التي تغدو فيها أوجه استخدام العلوم المختلفة ، ذات معنى حقيقي فى حياة التلميذ .

ومن ناحية أخري ، يجب إنماء حب الاستطلاع أو الفضول الفكري عند التلاميذ . فالعقول التي تنغلق علي ذاتها لن تقدم جديداً أو تبدع أو تبتكر ، بينما تكون العقول الناقدة والشغوفة بالبحث والتحري قادرة علي تجاوز الجوانب السطحية للعلم والمعرفة .

وبعامة ، فإن مجرد عرض استنباطي لنظام متكامل ومتماسك من النظريات لأي علم من العلوم ، ليس هو السبيل الأوحد والأكمل لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ .

وحتي يمكن إثارة اهتمام التلاميذ ، ينبغي أن يتعرفوا أصل المفاهيم ، وأن تتاح لهم الفرص المناسبة ليبحثوا ويكتشفوا ما يتعين عليهم تعلمه من حقائق وأفكار . ويتطلب تحقيق ما تقدم ، عرضًا سيكولوجيا يتناول التطور التاريخي لتاريخ العلوم باهتمام كبير ، وذلك بجانب العرض المنطقي للنظريات العلمية .

ويجدر الإشارة إلى أن التعليم يهدف حاليًا تنمية أسلوب التفكير الاحتمالى (إلى جانب الفكر الحتمى) فى الصفوف الدراسية الأولى ، وذلك على أساس أن غالبية العلوم أصبحت ترتبط على نحو متزايد بعلوم تقوم أو تعتمد بدرجة كبيرة على النهج الاحتمالى . كما ، أن المفاهيم التى ينطوى عليها النهج الاحتمالى ، تكون فى حدود قدرة التلاميذ على الفهم ، وينبغي عدم تجاوزها إلا فى المستويات العليا فقط .

فعلي سبيل المثال ، لا يهدف تعليم الرياضيات مساعدة التلميذ علي مجرد إيجاد الحلول لما يعرض عليه من تمارين ومسائل فقط ، وإنما يهدف بجانب ذلك تنمية قدرة التلميذ علي إدراك المشكلات والمسائل ، واكتشاف حلولها . لذا ، بجانب تدريب التلاميذ علي حل المسائل وإثبات النظريات ، يجب تعويدهم إيجاد مسائل للحل ونظريات للإثبات ، لما لذلك من صلة وثيقة بالفهم عند التلميذ ، وبتفجير قدراته الإبداعية . للأسباب السابقة ، تنحو مناهج تعليم الرياضيات نحو تضمين تطبيقات الرياضيات كجزء لا يتجزأ من تدريس مادتها .

وعلي صعيد آخر ، يتوقف النضج الفكري للفرد - من وجهة نظر علم النفس - بدرجة كبيرة علي تحديد الأنشطة التي يتمكن من المشاركة فيها . إذاً ، يجب إتاحة الفرص المناسبة لتقديم أنشطة راسخة الجذور في واقع حياة التلميذ ، أو لها علاقة وثيقة ، وصلة وطيدة باحتياجاته ، إذا تحقق ما تقدم ، فذلك يجعل التلميذ شغوفًا بالاكتشاف الشخصي ، ومقبلاً

علي استكشاف بيئته وتفحصها .

وهنا ، قد نجد من يعارض الاتجاه السابق علي أساس أن تكنولوجيا التعليم تستطيع أن تقوم بالأدوار نفسها التي يمكن أن تقوم بها المناشط المدرسية في الصفوف الدراسية .

حقيقة ، أن الاختراعات التكنولوجية الجديدة لها تأثير ومشاركة في العملية التربوية ، ولكن إذا غالينا في الاستعانة بتلك التكنولوجيات ، وجدنا أنفسنا أمام مواقف كالتالية :

(تلميذ معزول في مقصورة يستمع إلي درس مسجل وعلي أذنيه سماعات) ، أو (تلميذ جالس أمام الوحدة الطرفية لحاسب إلكتروني وهو يضغط علي مفاتيح كتب عليها نعم أو لا) ، أو (تلميذ مستغرق في مشاهدة برنامج يظهر علي شاشة التليفزيون) ، كل هذه صور لأطفال يتعلمون دون ممارسة أية مشاركة (٨٩) .

تأسيسًا علي ما تقدم ، ينبغي أن نتوخي الحكمة في الاستعانة بالوسائل التكنولوجية ، من منطلق أنها سلاح ذو حدين ، لأنها كما تسهم في تأهيل أشخاص يتصفون بالوعي وانفتاح الذهن ، وأن لها دوراً في التنمية الاقتصادية ، فيمكنها في الوقت ذاته أن تخرب عقل الإنسان ووجدانه بما تملكه من طاقة تدمير هائلة .

ومادام الأمر كذلك ، فيجب علي رجل العلم أن يترقب عن كثب ويحذر لما يحدث من حوله ، وأن ينخرط في حياة المجتمع علي نحو إيجابي ، وأن تكون لديه القدرة علي إدراك مسئولياته وتحملها بالكامل .

وعلي ضوء الحديث آنف الذكر ، يمكن القول بأن تمثيل الدور كإحدى صور النشاط المدرسي يمكن أن يسهم في تعليم المواد الدراسية ، وهنا يجدر التنويه إلي أن أول «مسابقة تجريبية نظمتها عام ١٩٨١ الكلية الجامعية في كاردف بالمملكة المتحدة ، واستخدم فيها التمثيل المسرحي وسيلة لعرض الظواهر العملية وإيضاحها والاستمتاع بفهمها ، وكان من شأن النجاح الذي حققته أن جعل منها حدثًا سنويًا ، وعلي كل فريق يشترك في المسابقة أن يقدم عرضًا لحدث في تاريخ العلم أو التكنولوجيا ، أو لقضية جدلية تتعلق بالنتائج الاجتماعية للعلم والتكنولوجيا ، أو لمفهوم علمي . ويتولي الفريق ، وهو يتألف من تلاميذ بالمدارس الإعدادية أو المتوسطة أو الثانوية ، إخراج العرض وأداءه » (٩٠) .

رابعاً : الأحاجى والألغاز الرياضية

باديء ذي بدء ، ينبغي أن نقرر أن ما يقوم به الرجل الرياضي بمثابة عمل إنساني ، قد يحقق فيه نجاحًا هائلاً بسبب مقدرته الابتكارية وخياله الواسع ، وقد يعتري هذا العمل كل نقط الضعف المتأصلة في عمل الإنسان البدوي .

وإذا نظرنا إلي الرياضيات علي أساس أنها ألمع جوهرة في تاج الإنسانية العقلي ، للدرجة التي تجعلنا نطلق عليها بكل ثقة وبلا حرج بأنها (ملكة العلوم) ، فإننا لن نندهش أبداً إذا رأينا الرياضيين يهتمون بتاريخ الرياضيات وفلسفتها ، وبعلاقاتها بالمسائل الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والسياسية ... إلخ .

ولكن الذي قد يثير الغرابة والاندهاش ، أن ينزل الرياضي من برجه العاجي الذي بناه لنفسه ، والذي يحسده عليه الآخرون في التخصصات الأخري المختلفة ، ليتطرق إلي موضوعات تتسم بالترويح والتسلية واللهو .

وهنا ، نحاول أن نوضح إلي أي مدي يمكن أن تسهم الأحاجي والألغاز الرياضية بفاعلية وتميز في إبراز بعض جوانب المواقف التدريسية ، فهي لا تقلل فقط من السأم أو الملل الذي قد يعتري بعض التلاميذ عند تعلمهم لمادة الرياضيات بسبب طبيعتها الجافة التي تقوم علي الرمزية الخالصة ، وإنما يجانب ذلك يمكن للمعلم الجاد والمتمكن أن يستخدم الأحاجي والألغاز الرياضية في تعليم عديد من المفاهيم والتعميمات الرياضية (٩١) .

استخدام الأحاجى والألغاز الرياضية فى الموقف التدريسى :

قلنا من قبل إن المعلم النابه يستطيع توظيف الألغاز والأحاجي الرياضية في إكساب التلاميذ لبعض المهارات الرياضية .

ولتأكيد المضمون السابق ، يجدر بنا الإجابة عن السؤالين المهمين التاليين ، وهما:(٩٢).

١- لماذا لم نذكر الألغاز والأحاجي الرياضية تحت مظلة اللعب التربوي ؟

من الطبيعي أن تندرج الأحاجي والألغاز الرياضية تحت مظلة اللعب التربوي ، ولكننا تعمدنا أن يكون لهذا الموضوع استقلاليته ، علي أساس أن اللعب التربوي يجب أن يكون في المستوي الذي يجعل جميع التلاميذ - بلا استثناء - يمارسونه ، بينما الأحاجي والألغاز الرياضية لا يقبل عليها غير نوعية بعينها من التلاميذ .

بمعنى :

تتطلب دراسة الأحاجي والألغاز الرياضية ، والتعامل معها قدراً من الذكاء العالي (المرتفع) ، الذي قد لا يتوفر في جميع تلاميذ الفصل ، لذا ينبغي أن يقدمها المدرس لنوعية التلاميذ الفاهمة الواعدة .

وهنا ، قد يقول قائل إن ما تقدم يحرم غالبية التلاميذ من الاستفادة من التعامل مع الأحاجي والألغاز الرياضية ، ويقصرها علي نوعية بعينها من التلاميذ ، قد يصعب فرزها عن بقية التلاميذ العاديين . وحتي ، إذا استطاع المدرس فرز هذه النوعية من التلاميذ ، فذلك قد تكون له مردودات تربوية سلبية ، علي مستوي بقية التلاميذ .

نقول ، إن الأحاجي والألغاز الرياضية تقوم علي أساس تحدي مستوي ذكاء التلاميذ قليلاً ، فيعملون بهمة ونشاط من أجل الوصول إلي الحلول الصحيحة لها ، فإذا تحقق ذلك لهم ، فإنهم يشعرون بالبهجة والفرح والارتياح .

وعليه .. فإن التلميذ المتعثر أساسًا في دراسة الرياضيات ، لا يهمه كثيراً أن يقوم بحل الأحاجي والألغاز الرياضية ، ويكفيه جداً محاولة دراسة الموضوعات المقررة عليه . بينما التلميذ الفائق ، قد لا يجد في الموضوعات المقررة قصده ومبتغاه ، ويشعر أن مستواه الذهني يؤهله لدراسة المزيد من الموضوعات التي تتطلب تشغيلاً كاملاً لجميع ملكاته العقلية ، لذا فإن هذا

التلميذ قد يجد سبيله لتحقيق ذلك ، في الأحاجي والألغاز الرياضية .

وعلى الرغم مما تقدم ، يمكن للمدرس أن يقدم للتلاميذ بطيئي التعلم أو منخفضي التحصيل ، بعض الأحاجي والألغاز الرياضية بعد تبسيطها ، ثم إعادة صياغتها لتكون في صورة أو علي شكل ألعاب تربوية .

وفي هذه الحالة ، يقسم المدرس تلاميذ الفصل إلي مجموعات ، حسب إمكانات التلاميذ الذهنية والتحصيلية ، ثم يقدم لكل مجموعة الأحاجي والألغاز المناسبة لها .

وبالطبع ، ينبغي أن يركز المدرس جل جهده مع التلاميذ المتعثرين ، ليحقق كل منهم نجاحًا ، يكون دافعًا له لدراسة الرياضيات من جهة ، وللمشاركة في حل الأحاجي والألغاز الرياضية في مرات تالية من جهة أخري .

٢- هل من المهم تقديم الأحاجي والألغاز الرياضية في الموقف التدريسي ؟ وكيف يتم هذا التقديم ؟

نعم ، من المهم تقديم الأحاجي والألغاز الرياضية في الموقف التدريسي ، حتي لا تكون الرياضيات بالنسبة للتلاميذ مجرد مادة علمية معقدة وثقيلة الظل ، فلا يقبلون علي دراستها ، أو يدرسونها اضطراراً .

والغريب في الأمر، أن الواقع الفعلي يشير إلي أن عديداً من التلاميذ ذوي القدرات الرياضية العالية ، قد يهربون من دراستها بسبب ما يشاع عن صعوبتها وجفافها ، وكان من الممكن لهم تحقيق نجاح رائع في دراستها ، ما لم ينساقوا وراء مقولة : (الرياضيات مادة صعبة وجافة ، وتتطلب دراستها قدرات ذهنية رفيعة المستوي) .

أيضًا ، من الأسباب التي تدعو إلي تقديم الأحاجي والألغاز الرياضية في الموقف التدريسي ، هو الأمل في اقتناع التلاميذ بأن يجرب كل منهم يديه في إنجاز ما حققه الرياضي من قبل ، فإذا استجاب كل منهم لذلك ، فقد يعتريه العجب حين يكتشف الروعة والجمال الحقيقيين في مادة الرياضيات ذاتها ، وذلك يتوافق مع ما ذهب إليه (ناثان كورت) : «يجب أن تكون الرياضيات في جدها لهواً ، وقد تكون الرياضيات في لهوها جداً» (٩٣) .

وبالنسبة لتقديم الأحاجي والألغاز الرياضية في الموقف التدريسي ، نقول إن أي نشاط ترفيهي تربوي يفقد معناه ومغزاه الحقيقيين ، إذا تكرر بصفة دورية أو علي فترات قصيرة ، لأنه في هذه الحالة يتحول إلي أداء واجب مطلوب التنفيذ . إن تكرار النشاط دون مراعاة تقديمه في الوقت المناسب ، يجعل التلاميذ يملونه ، ولا يقبلون علي ممارسته (٩٤) .

وبعامة ، ينبغي تقديم الأحاجي والألغاز الرياضية خلال الربع الأخير من الحصة ، بشرط أن يتم مرة واحدة كل أسبوعين . فإذا فرضنا أن السنة الدراسية تتراوح بين سبعة شهور أو ثمانية شهور ، فينبغى أن يقدم المدرس الأحاجى والألغاز الرياضية حوالى خمسة عشرة مرة خلال السنة الدراسية .

ومن المهم أن يختار المدرس الحصة المناسبة ، التى يقدم فيها الأحاجى والألغاز الرياضية

بذكاء ، بحيث يتوافق موضوع الدرس مع طبيعة وكينونة الأحاجى والألغاز الرياضية التى يقدمها ، وبذا تخدم موضوع الدرس وتؤكده وتثبته فى أذهان التلاميذ .

ويمكن للمعلم أن يقدم أحد الألغاز ، ثم يقوم بحل هذا اللغز بنفسه أمام التلاميذ ، ثم يقدم لهم لغزاً ويطلب منهم التفكير فى الحل خلال أسبوع ، بشرط أن يحصل أول تلميذ يحل اللغز على مكافأة معنوية أو مادية . وبعد انقضاء الفترة المسموح بها لحل اللغز ، يقوم بمناقشة التلميذ الذى وصل للحل الصحيح أمام بقية التلاميذ ، أو يقوم المعلم بإدراج حل اللغز كأحد الموضوعات التى تتضمنها مجلة الفصل .

وبعد الإجابة عن السؤالين السابقين ، فإننا نقدم على الصفحات التالية بعض النماذج للألغاز والأحاجى التى يمكن لمدرس الرياضيات أن يقدمها خلال المواقف التدريسية ، ولقد راعينا أن تكون شاملة بحيث يمكن الاستفادة منها فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى .

نماذج من استخدام الأحاجي والألغاز السحرية في تدريس الرياضيات :

نقدم فيما يلى بعض النماذج للأحاجى والألغاز السحرية ، التى يمكن أن يستخدمها المعلم الكفء والجاد فى توضيح بعض المفاهيم والتعميمات الرياضية ، وفى إكساب التلاميذ لبعض المهارات الرياضية .

١ - الأعداد السحرية

يمكن شد انتباه التلاميذ نحو دراسة الرياضيات ، وذلك بتقديم بعض الأعداد السحرية الرياضية للتلاميذ ، التى يمكن عن طريقها تحويل مادة الرياضيات من مادة جافة إلى مادة مثيرة بالنسبة للتلاميذ .

فعلى سبيل المثال ، يعطى المدرس ظهره للسبورة ، ثم يطلب من أى تلميذ الذهاب إلى السبورة ويكتب أى عدد يتكون من رقمين بحيث تنحصر قيمته بين ٥٠ ، ١٠٠ ، ثم يطلب منه إضافة العدد ٧٦ إلى العدد الذى كتبه ، وبعد ذلك يطلب منه حذف الرقم الموجود فى خانة المئات وإضافته إلى العدد الباقى ، ثم طرح العدد الناتج من العدد الأصلى ، وبعد ذلك يخبر المدرس التلاميذ وظهره للسبورة أن ناتج العملية السابقة = (٩٥٢٣) .

إن الشئ المثير فى هذه الخدعة ، أن العدد الأخير يكون دائماً ٢٣ ، مهما كان العدد المختار ما دامت قيمته تنحصر بين ٥٠ ، ١٠٠ .

وفيما يلى ، نعطى مثالاً يوضح خطوات الإجراء السابق :

العدد الأصلى (المختار) ٨٣

بإضافة : ٧٦

نحصل على : ١٥٩

بحذف رقم المئات وإضافته إلى العدد الباقى نحصل على :

٥٩ + ١ = ٦٠

بطرح العدد الناتج من العدد الأصلى نحصل على :

٨٣ - ٦٠ = ٢٣

وقد استخدم سويل الطريقة السابقة بفاعلية فى تدريس الرياضيات ، فقد كان يكتب الرقم ٢٣ بحبر سرى على ظهر يده ، ثم يطلب من أحد التلاميذ أن يخرج ورقة بيضاء ، وأن يقوم بتنفيذ خطوات الطريقة السابقة ، وبعد أن ينتهى التلميذ يطلب أن يحفظ هو وزملاؤه الرقم الأخير حفظاً جيداً ، وبعد ذلك يطلب منه طى الورقة ثم حرقها ، ويقوم هو بفرك يده فيظهر الرقم ٢٣ على يده . إن ذلك كان مثار دهشة التلاميذ ، فقد كانوا يعتقدون أن ما يقوم به (سويل) درب من دروب السحر . وفى النهاية ، كان يقوم - بعد زوال علامات الدهشة من على وجوه التلاميذ - بشرح أصول اللعبة .

٢ - المغالطات الرياضية :

كذلك يمكن استخدام المغالطات الرياضية فى إثارة اهتمام التلاميذ لدراسة الرياضيات . ففى المرحلة الثانوية يمكن باستخدام المغالطات الرياضية ، إثبات أن ١ = ٢ ، وذلك كما يلى :

بفرض أن: أ = ب

إذاً : أ × أ = أ × ب

وبطرح ب^{2} من الطرفين نحصل على :

أ^{2} - ب^{2} = أب - ب^{2}

إذاً : (أ - ب) (أ + ب) = (أ - ب)ب

وبقسمة الطرفين على (أ - ب) نحصل على : أ + ب = ب

بالتعويض عن : أ = ب نحصل على :

ب + ب = ب

٢ب = ب

وبقسمة الطرفين على ب ، نحصل على : ٢ = ١

ويقع الخطأ فى قسمة الطرفين على العامل الصفرى (أ - ب = صفر) .

المثال السابق يمكن أن يكون مدخلاً مناسباً لمناقشة موضوع القسمة على العامل الصفرى، وبخاصة عند تدريس موضوع النهايات فى التفاضل .

٣ - الألغاز الرياضية

يمكن أيضاً لمدرس الرياضيات استخدام بعض الألغاز والمسائل الرياضية ، التى يمكن عن طريقها فرز التلاميذ النابغين ، والذين يمتازون بالقدرة على التخيل ، ومن هذه الألغاز نذكر مايلى :

برميل فيه ثمان كورات ، يراد تقسيمه إلى قسمين متساويين باستخدام البرميل نفسه ، وإبريقين خاليين سعتهما ٥ كورات ، ٣ كورات على الترتيب (٩٦) .

يمكن الوصول إلى الحل بعدة طرق ، نذكر منها ما يلى :

الحل الأول

الآنية	مقدار الكورات فى كل آنية فى المراحل								
المراحل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
برميل ٨ كورات	٨	٥	٥	٢	٢	٧	٧	٤	٤
إبريق ٥ كورات			٣	٣	٥	٠	١	١	٤
إبريق ٣ كورات		٣	٠	٣	١	١	٠	٣	

الحل الثاني

الآنية	مقدار الكورات فى كل آنية فى المراحل							
المراحل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
برميل ٨ كورات	٨	٣	٣	٦	٦	١	١	٤
إبريق ٥ كورات	٠	٥	٢	٢	٠	٥	٤	٤
إبريق ٣ كورات		٠	٣	٠	٢	٢	٣	

٤ - غرائب الأرقام :

فيما يلى بعض غرائب الأرقام التى عن طريقها يستطيع المدرس إثارة حماس التلاميذ للبحث والقراءة (٩٧)

(أ) الأعداد المربعة ١ ، ٤ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٥ ، ٣٦ ، . . . . .

لو طرح منها ٠ ، ١ ، ٤ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٥ ، . . . . . .

لكان باقى الطرح ١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، . . . .

(ب) ١٢٣٤٥٦٧٩

×

٤٥

٦١٧٢٨٣٩٥

٤٩٣٨٢٧١٦

٥٥٥٥٥٥٥٥٥

(جـ) ١٢٣٤٥٦٧٩

×

١٨

٩٨٧٦٥٤٣٢

١٢٣٤٥٦٧٩

٢٢٢٢٢٢٢٢٢

(د) ١ × ١ = ١
١١ × ١١ = ١٢١
١١١ × ١١١ = ١٢٣٢١
١١١١ × ١١١١ = ١٢٣٤٣٢١
١١١١١ × ١١١١١ = ١٢٣٤٥٤٣٢١

٥ - الأشكال السحرية :

وهى تفيد فى تنمية الذكاء ، واكتساب القدرة على إجراء عمليات الجمع والطرح وإدراك العلاقات بين الأعداد ، إلى جانب الاستمتاع بالحساب ، وما يتبعه من سرعة ودقة إجراء العمليات الحسابية .

طريقة تنفيذها :

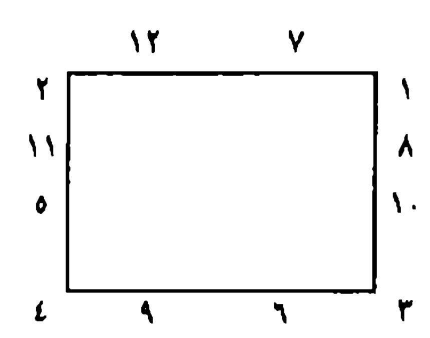
يرسم على الورق المقوى أو الخشب الأبلكاش الشكل السحرى المراد استخدامه ، ويرسم مربعات صغيرة لتكتب عليها الأعداد .

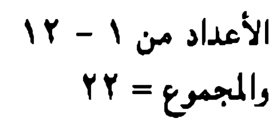
طريقة استخدامها :

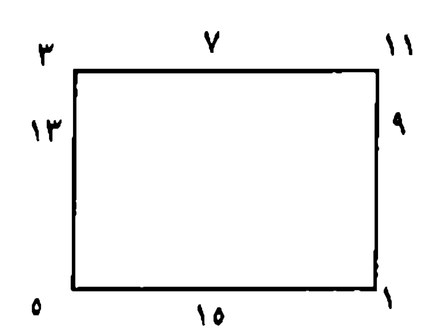
١ - يشرح المدرس للتلاميذ الفكرة أو المطلوب ، وهو أن يكون مجموع الأعداد متساوياً فى الصفوف وفى الأعمدة وفى الأقطار حسب الشكل .

٢ - تكتب بعض الأعداد ويطلب من التلاميذ تكملتها .

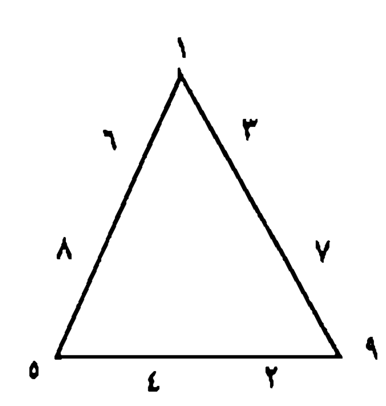
ونعرض هنا لبعض هذه الأشكال ، وعلى المدرس أن يحذف منها بعض الأعداد ، قبل عرضها على التلاميذ .



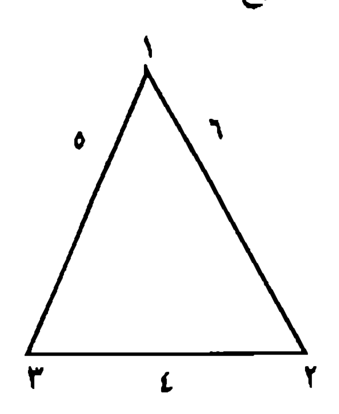

الأعداد من ١ - ١٢
والمجموع = ٢٢



الأعداد من ١ - ١٥
والمجموع = ٢١



الأعداد من ١ - ٩
والمجموع = ٢٠



الأعداد من ١ - ٦
والمجموع = ٩

٤	١١	٦
٩	٧	٥
٨	٣	١٠

الأعداد من ٣ - ١١
والمجموع = ٢١

٤	٩	٢
٣	٥	٧
٨	١	٦

الأعداد من ١ - ٩
والمجموع = ١٥

القسم الثامن

المنهج والوسيلة (تكنولوچيا التعليم)

(٢٨) التكنولوجيا والتعليم .

(٢٩) التكنولوجيا والإنسان من خلال المنهج التربوي .

(٣٠) تكنولوجيا التعليم كمساعدة ضرورية للتعلم .

تمهيد :

تحدثنا عن المنهج والطريقة ، وقلنا إنه لا يمكن الفصل بين المحتوى والطريقة ، وأوضحنا أهمية وضرورة تكاملها الوظيفى فى المواقف التدريسية .

وهنا نتحدث عن المنهج والوسيلة ، فنقول :

إذا كان المحتوى Content يتم تقديمه من خلال طريقة Method ، فإن أى طريقة، تحتاج إلى الوسيلة Media التى تؤكد فاعليتها ، وتوضح الدقائق الخفية لموضوع الدرس ، وبخاصة إذا كان هذا الموضوع يرتبط بالأشكال والرسومات والمجسمات المعقدة ، أو إذا كان مرتبطا بما ولى وفات زمانه ، أو إذا كان التعامل معه بصورة مباشرة يمثل خطورة حقيقية على حياة التلاميذ .

إذاً ، المحتوى والطريقة والوسيلة بمثابة ثالوث لا يمكن فصل أحد أركانه ، أو حلقة مغلقة تبدأ بأى جانب من الجوانب الثلاثة السابقة وتنتهى بالجانبين الآخرين .

فعملية التدريس ، تتطلب وجود المحتوى الذى يتم تدريسه باستخدام الطريقة (أو الطرق) الأفضل وبمساعدة الوسيلة (أو الوسائل) المناسبة . لذا .. فإن أى خلل فى أي جانب من الجوانب الثلاثة السابقة ، فقد تكون له تأثيراته السلبية على فاعلية عملية التدريس ذاتها ، وعلى مردودات العملية التعليمية نفسها .

فى ضوء ما تقدم ، يكون من المهم إعادة النظر فى بنية عملية التعليم والتعلم ، كذا عمل مراجعة جذرية شاملة للعملية التربوية من حيث شكلها ومرونتها ، وذلك بسبب اقتحام تكنولوجيا الاتصال لعالم التربية من أوسع الأبواب .

لقد فرضت التقنيات التربوية نفسها على المواقف التدريسية ، لذا فإن توظيفها فى العملية التعليمية بات أمراً لا يحتمل الجدل أو المراجعة أو التأخير ، وذلك على أساس أنها من الوسائل والوسائط التعليمية التى تعطى المواقف التدريسية فاعليتها وكفايتها وكفاءتها ورونقها .(١)

والحقيقة ، أن الاتصال الذى تحققه الوسائل والوسائط التعليمية (التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم) بين المدرس والتلاميذ من جهة ، وبين التلاميذ والمادة التعليمية التعلمية سواء أكانت مطبوعة أم شفهية من جهة أخرى ، يتيح الاستخدام الأمثل والأكثر فاعلية للموقف التدريسى ، وهذا يسهم بدوره فى رفع مستوى العملية التربوية وفى زيادة مخرجات التعليم نفسه . (٢)

(٢٨)

التكنولوجيا والتعليم

تمهيد :

إننا نعيش الآن فى ظل الثورة المعلوماتية ، التى أفرزت نهضة تكنولوجية فى الإلكترونيات والاتصالات والمعلومات . ولقد ترتب على هذه النهضة تغيير عميق وتحول جذرى فى أنماط الحياة والبناء الاجتماعى والاقتصادى .

ولقد نشأت الثورة الصناعية الأولى ونمت فى الدول والمجتمعات التى كانت تملك أو تسيطر على أكبر قدر من الخامات والموارد الطبيعية ، ولكن الوضع إختلف بالنسبة للثورة الصناعية الثانية ، حيث لم تعتمد الدول والمجتمعات على الثروات الطبيعية بقدر إعتمادها على الثروات البشرية . والآن ، فى عصر التدفق المعلوماتى ، أصبحت السيادة والقوة للعلم ، بحيث أصبحت النظرية وتطبيقاتها العلمية أقوى فى فعلها من المدفع أو الدولار .

إن الفكر البشرى ، والقدرة على الابتكار والإبداع يمثلان عقل الثورة المعلوماتية ، بينما يمثل الجهد العضلى يدها التى تقوم بتحويل الأفكار إلى منجزات تتميز بالدقة والكفاءة والربحية المرتفعة . وننوه إلى أن الدول التى استطاعت ركوب موجة الثورة المعلوماتية ، إما ازداد ثراؤها لو كانت من الدول المتقدمة ، وإما أنها اقتحمت آفاق التقدم والثروة والنجاح لو كانت من الدول الفقيرة أو النامية .

ويجدر الإشارة إلى الآتى :

* إن التطور التكنولوجى يعكس بدرجة كبيرة تاريخ تطور البشرية .
* تساعد التكنولوجيا على السيطرة على البيئة ، وتمكن أية جماعة على استخلاص ما يمكنها من البقاء والاستمرار .
* إن التطور التكنولوجى يستمد طبيعته وأسسه من خصائص المجتمع الذاتية .

وبالنسبة للعلاقة وثيقة الصلة بين التكنولوجيا والتعليم ، فيتم دراسة هذا الموضوع من الزوايا التالية :

مفهوم التكنولوجيا :

لا يمكن وضع مفهوم جامع مانع عما تعنيه لفظة (تكنولوجيا) . فمعاجم اللغة لا تسعفنا فى تحديد مدلولها الدقيق . ففى بعض المعاجم ، تعنى لفظة Techni أسلوب أداء المهنة (الصنعة) ، وتعنى لفظة Technology العلم الذى يدرس الصنائع.

وجدير بالذكر أن تعريف التكنولوجيا على أساس أنها التقنية تعريف لفظى مشكوك فى سلامته ، لاينقل إلى مسامع القارئ أو المتلقى أى معنى معروف لديه أو قريب من مداركه .

" ومن الأفضل الركون إلى استخدام كلمة التكنولوجيا للإشارة إلى المجموع الكلى للمعرفة المكتسبة والخبرة المستخدمة فى إنتاج السلع والخدمات فى نطاق نظام اجتماعى واقتصادى معين ، من أجل إشباع حاجة المجتمع التى تحدد بدورها كم ونوع السلعة / الخدمة ".[٣]

والتكنولوجيا بصفة عامة تنصب فى النهاية على الدراية الفنية (Know How) . إن معرفة تشغيل معدة ما لا تدخل ضمن الاستحواذ على التكنولوجيا . وبذلك فإن استيراد معدات حديثة أو تسليم مصنع لا يعنى إلا شيئاً واحدا وهو استخدام معدات حديثة هى نتاج تكنولوجيا ابتكرت فى مكان آخر .

وتتضمن أى سلعة قدرا من التكنولوجيا فى صورة المعارف والمهارات التى استخدمت فى إنتاجها ، وكلما زاد هذا القدر ارتفعت السلعة وارتفع ثمنها ، وتسمى السلع كثيفة التكنولوجيا بسلع التكنولوجيا الرفيعة (High Tech).[٤]

وعليه ، " فإن النشاط التكنولوجى يعتبر عملية اجتماعية تحتوى داخلها عدة عوامل متشابكة ، فيما يمكن أن نطلق عليه نظاما تكنولوجيا System Technology يعمل داخل نظام اجتماعى أكبر يفرض عليه عدة ضغوط .

ويوجد على القمة المتحكمة فى الهرم الاجتماعى أجهزة صنع القرار التى تشكل وتصنع سياسات واستراتيجيات التنمية فى المجتمع " .[٥]

التعليم وتحقيق استراتيجية النهضة التكنولوجية :

تنفرد الصناعات التكنولوجية التى ظهرت نتيجة الثورة المعلوماتية عن الصناعات التقليدية التى تحققت من قبل ، بما يلى :

* الاعتماد بصورة مباشرة على الفكر والإبداع والابتكار ، وكذا على المخزون البشرى الحاصل على درجات مختلفة من التعليم ، وبالتالى لا تعتمد الصناعات التكنولوجية على الموارد الطبيعية بدرجة كبيرة .
* التميز بمرونة الاستثمار حيث تستوعب الاستثمارات الصغيرة والمتوسطة والكبيرة على السواء .
* القابلية للتغيير السريع فى نوعية المنتجات دون تقديم المزيد من الاستثمارات ، وذلك يحمى الشركات من تقلبات السوق وفترات الكساد .
* السماح بظهور عديد من الصناعات التكميلية المساعدة ، أو الصناعات المغذية الأخرى التى تحتاج إليها الصناعات التكنولوجية .
* الاستيعاب للعمالة ذات المستويات المتباينة من التعليم .
* العائد الإنتاجى المرتفع ، وبخاصة بالنسبة لأعمال التصميم والتطوير والبرمجة .
* النمو المطرد لفرص العمل بعد بيع منتوجات التكنولوجيا ، وذلك فى مجالات التدريب وأعمال التركيب وخدمات الإصلاح والصيانة .

* الإسهام بصورة مباشرة فى رفع الكفاءة الإنتاجية والخدمية فى المجتمع ، بما يحقق وفرة اقتصادية تسهم بدورها فى دفع عجلة التقدم التقنى .
* تكامل الصناعات بعضها البعض ، بما يسهم فى تطوير أية صناعة وبما يرفع مستوى جودتها .
* التعامل المباشر فى المراحل المبكرة من التعليم ، مما يملأ فراغ الشباب ويحول توجهاتهم لما فيه المنفعة لهم ، وبذا يمكن تفجير الطاقات الكامنة لديهم ، كذا إبراز قدراتهم الإبداعية .
* الزيادة فى أعداد العمالة من الكادرات ذات التقنيات المتخصصة رفيعة المستوى يتيح الفرصة لتبادل أو تصدير الفائض من هذه العمالة للدول الأخرى .(٦)

وتقوم التوجيهات الأساسية لأية استراتيجية قومية عامة تهدف تحقيق نهضة تكنولوجية حديثة ، على خمسة محاور متوازنة ومتساوية فى القيمة ، بحيث يتم العمل فى هذه التوجيهات جميعها بتزامن مدروس لتحقيق العائد السريع ، بما يغرى ويشجع نمو العناصر اللازمة لتحقيق الخطط المستقبلية . وتتلخص هذه التوجهات فى ، العامل البشرى ، وتشجيع الاستثمار ، وتنشيط متطلبات السوق ، الجهود الذاتية والتعاون الخارجى لنقل التكنولوجيا النظيفة المتقدمة ، واستقرار بعض التشريعات وإعادة النظر فى البعض الآخر .

وما يهمنا فى التوجهات الخمسة هو التوجه الخاص بالعامل البشرى . وفى هذا الصدد ، نقول إن دور التعليم فى إعداد الكوادر التكنولوجية ذات الكفاءة العالية ، التى يمكن أن يكون لها دور مهم فى تحقيق الاستراتيجية القومية العامة للنهضة التكنولوجية الحديثة فى مصر ، فهو يتمثل فى الآتى :

بادئ ذى بدء ، نقول إنه من الواجب إعادة النظر فى بنية التعليم ، كذا عمل مراجعة جذرية شاملة للعملية التربوية من حيث شكلها ومرونتها ؛ بسبب اقتحام تكنولوجيا الاتصال عالم التربية من بابه الواسع .

لقد فرضت التقنيات التربوية نفسها على المواقف التدريسية ، لذا فإن أى مفهوم للتدريب والتأهيل لإعداد الكوادر الواعدة القادرة ، التى تستطيع أن تتعامل مع العصر بلغته وأسلوبه ، يصبح غير ذى معنى ما لم تتضمن برامج التدريب توظيف تكنولوجيا الاتصال فى المواقف التدريسية .

إن تحقيق ما تقدم ، يعنى تحقيق التكامل بين وسائل الاتصال الجديدة والمواد المطبوعة فى نمط منظم ، يتيح الاستخدام الأمثل لتلك الوسائل من ناحية ، ولتحقيق وظائف المواد المتكاملة من ناحية أخرى .

وحتى يمكن تحقيق ما سبق ذكره ، ينبغى اعتبار نظرية الاتصال جزءاً مهمًا وضروريًا من علوم التربية . لذا ، يجب أن تتضمن برامج إعداد وتأهيل القوى البشرية المتخصصة فى مجال التكنولوجيا تدريباً منظماً ومخططاً لاكتساب أصول وقواعد استخدام نظرية الاتصال ، كذا اكتساب مهارات وأساليب إنتاج بعض ألوان التكنولوجيا ، أو على أقل تقدير اكتساب مهارة

استخدام وتوظيف بعض صنوف التكنولوجيا، التى يحتاج إليها المتعلم داخل وخارج المدرسة (٧).

إذا قلنا إن التكنولوجيا من الأساسيات المهمة للتعامل مع العصر ، فعلينا أيضاً الاعتراف بأن واقعنا التربوى بوضعه الحالى ، لا يسهم فى إعداد الجيل الجديد من المتعلمين الذى يستطيع أن يتعامل بفنية عالية مع التكنولوجيا التى من حوله ، إذ أن هذا الواقع يعانى من عديد من مظاهر الوهن والضعف ، التى تتطلب سرعة تحقيق الأمور التالية :

* إعداد معلمين من ذوى الكفاءة الأكاديمية العالية .
* إعداد معلمين من ذوى القدرات المهنية المتطورة ، ممن يستطيعون حشد جميع المصادر التكنولوجية الحديثة المتاحة ، بهدف خدمة المواقف التعليمية .

إذا استطعنا تحقيق ما تقدم ، فسوف تنعكس آثار ذلك إيجاباً على إعداد المتعلمين ، فيتعاملون بسلاسة وذكاء مع المنجزات التكنولوجية من حولهم . لذا ، ينبغى تحديد الأغراض المنشودة من وراء تدريب الكوادر - التى تمثل النبتة أو الأساس لبناء الجيل الجديد - فى مجال التكنولوجيا ، فى الآتى :

* يدفع تجديد الاهتمام بالعمل عن طريق التدريب إلى تقدير أهمية العمل ، والاعتزاز به.
* تطور المعلومات التفصيلية المرتبطة بالعمل ، يجعلها تلائم حاجات المجتمع الجديدة ، وتساير التطورات الحديثة فى الأفكار ، وتواكب ما قد يكشف عنه التقدم العلمى من قوانين ونظريات .
* إتاحة الفرص المناسبة التى من خلالها يستطيع المتعلمون معرفة الأسباب الحقيقية ، التى تحول دون زيادة معدلات الإنتاج .
* يسهم التدريب فى تنمية اتجاه النقد البناء عند المتعلمين ، كذا فى مساعدتهم على تقديم الاقتراحات المهمة والمفيدة ، كما يطور ويرفع مستوى أدائهم .
* يتيح التدريب الفرص المناسبة للتفاعل ولتبادل الخبرات بين المتعلمين .

التعليم والتكنولوجيا ..... الاتفاق والاختلاف

بادئ ذى بدء ، نقول إنه إذا اعترفنا بأننا نعيش فى عصر التكنولوجيا ، فعلينا الاعتراف بأهمية وضرورة ربط منظومة التعليم بالتكنولوجيا ، حتى يصبح التعليم مسايراً للعصر، وحتى يكون الإبداع والابتكار والتفكير الذكى بمثابة المخرجات الحقيقية للعملية التعليمية.

ولكن مستوى التعقيد فى العلاقات الإنسانية وفى المشكلات التى تواجه الإنسان فى هذا الزمان ، فى اطراد مستمر بسبب استغلال الآلة استغلالا سيئاً ، فهل هذا التعقيد سوف ينتقل أثره على منظومة التعليم ؟

على الرغم من الاندفاع المحموم وغير العاقل للإنسان لتوظيف التكنولوجيا فى مجالات صعبة قد تدمر البيئة ، وربما تدمر الإنسان نفسه فى نهاية الأمر ، فإن الإجابة عن السؤال السابق ينبغى أن تكون بالنفى ، إذ أن التعقيدات التى ظهرت فى حياة الإنسان بسبب التكنولوجيا يمكن

تداركها طالما يستطيع الإنسان أن يتعامل مع التكنولوجيا عن قرب بذكاء، وبحرص شديدين .

ومن المنطلق السابق ، يمكننا منع الظروف الصعبة التى قد يسببها دخول التكنولوجيا فى منظومة التعليم ، إذا جعلنا المتعلمين يحتكون بالتكنولوجيا من خلال خبرات حقيقية واقعية ، تساعدهم على الوصول إلى مستويات عالية من التمكن التكنولوجى .

وإذا كنا قد أشرنا إلى التكنولوجيا كمفهوم مادى ، فعلينا التنويه إلى أن التكنولوجيا لها أيضاً جانبها الفكرى الذى قد يفوق الجانب المادى . فالتكنولوجيا كمعرفة وليس كتطبيق ، تمثل ركناً أساسياً من أركان العلم يمكن استخدامه فى تحقيق أهداف اجتماعية وسياسية وثقافية واقتصادية عظيمة الشأن .

خلاصة ما تقدم ، يستطيع الإنسان أن يحد من خطورة الجانب المادى للتكنولوجيا إذا تعامل معه بذكاء ، كما أن الجانب المعرفى للتكنولوجيا يمكن أن يكون له مردوداته الإيجابية ، فأين تكمن المعضلة إذاً ؟ !

قبل الإجابة عن السؤال السابق ، نقول إن لفظة (تكنولوجيا) تلوكها الألسنة ، وتعرض على صفحات الجرائد والمجلات، وتتناولها البرامج المسموعة والمرئية وكأنها هى البداية والنهاية بالنسبة لكل شئ من حولنا . حقيقة ، أن التكنولوجيا باتت مهمة جداً ومؤثرة بطريقة فعالة فى حياتنا وفى الحياة من حولنا ، ولكن يجب تناولها بالطريقة التى لا تجعلنا عاطفيًا ووجدانيًا أسرى لها ، إذ أن ذلك له مردوداته السلبية فى اختيارنا لطريقة حياتنا وفى اتخاذنا للقرارات المصيرية المهمة . فالتكنولوجيا أولاً وأخيراً من صنع الإنسان ، ووجدت لخدمة الإنسان ، وما يزيد عن ذلك مرفوض تماماً . والآن ، نجيب عن السؤال السابق فنقول :

تتمثل المعضلة فى الاتجاه الذى يرى أن العالم يقبل على (حقبة الإنسان التكنولوجى) ، حيث باتت مشكلة المستقبل هى الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ فى عصر الوفرة الآلية . ولقد ترتب على هذه المشكلة زيادة معدلات البطالة بين الشباب فى جميع بلاد العالم بلا استثناء .

وكنتيجة طبيعية ومتوقعة للمعضلة السابقة ، أنه بمجرد أن تتحقق إمكانات العهد العلمى المقبل المصاحب لمولد الحضارة التقنية العالمية الجديدة ، فسوف يلتفت إلى بعض ظواهر وأحداث الماضى باستخفاف وتندر . ولسوف يؤدى ذلك إلى قطع العلاقات بين الماضى والحاضر والمستقبل ، وبذا ينفصل الإنسان عن جذوره التاريخية ، ويعيش فى الحاضر فقط وعينيه فى حيرة وربكة عما قد يحدث له فى المستقبل .

أما المعضلة الثانية ، فهى وضع الإنسان فى مركز أخلاقى جديد تماماً ، نتيجة وجود التكنولوجيا كقوة فاعلة ، لها تأثيراتها المباشرة على الإنسان والبيئة على السواء .

وكرد فعل للمعضلة السابقة ، ينبغى أن يكون لكل من (الحرية) و (الهوية) معان جديدة تتوافق مع طبيعة العصر . لقد أصبح من السهل جداً تغيير : المجتمع ، والبيئة الطبيعية ، والاقتصاد ، وحياة الإنسان نفسه ؛ بحيث يمكن السيطرة على عواطف الإنسان ومشاعره والتحكم فى شخصيته ، وتغيير هويته عن طريق السيطرة على أسلوب تربيته والعمل على توجيه خبراته الشخصية .

فى ضوء ما تقدم ، ليس من المستبعد حدوث كارثة عظمى إذا جمع الإنسان بين ما يتصف به الإنسان البدائى من نزعة لا عقلانية حيوانية ، وبين ما يتسم به الإنسان الصناعى من جشع ورغبة جامحة فى التسلط بما يملكه من قوى خارقة وفوق العادة (٨) .

والسؤال :

ما الدور المهم الذى يجب أن يقوم به التعليم لتفادى حدوث الكارثة المتوقعة ؟

على الرغم من أن التكنولوجيا لها دورها المباشر والمؤثر فى تحديد هوية الوجود البشرى ، فإنها ليست المتغير المنفرد والمستقل والقائم بذاته فى الثقافة البشرية .

إن الإنسان هو الذى خلق التكنولوجيا ، وهو أيضاً الذى يحدد مجالات استعمالها ، فإذا أحسن استخدام التكنولوجيا .. فإنه بذلك يسهم فى القضاء على الفقر المدقع ، وفى الحيلولة دون تلوث البيئة ، وفى جعل العالم أفضل مكان لسكنى البشر . ولكن ، إذا استخدم الإنسان التكنولوجيا بطريقة خاطئة ، فسوف يسهم فى تدمير العالم على أساس :

* البحث البيولوجى والطبى ، قد يستخدم فى توليد حرب الجراثيم .
* الثروات التى ترصد لأعمال سباق الفضاء ، قد تكون من الأسباب المباشرة لعدم خلق المجتمع العظيم الذى ينعم أفراده بالحب والسلام .

إذاً ، يتمثل الدور المهم للتعليم فى مساعدة المتعلم على اختياره للمسلك ، الذى ينبغى أن يسلكه بالنسبة لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا .

وحتى يحقق التعليم الدور الرائع السابق ، عليه ألا يعظم فى خططه وبرامجه لفظة (التكنولوجيا) ، وكأن الوجود المادى والمعنوى والعاطفى .... الخ ، مرتبط تماماً بها ، ودونها ينتهى الوجود الإنسانى نفسه .

بمعنى : ينبغى أن يبرز التعليم أن التكنولوجيا مجرد أداة تسهم فى جعل حياة الإنسان سهلة بسيطة ، ولها دورها المأمول فى رقى وتقدم ورفاهية الشعوب ، بشرط أن يتم توظيفها بطريقة عقلانية ، تتوافق مع الحاجات والمطالب الضرورية والأساسية اللازمة لتحقيق المقاصد النبيلة الشريفة السابقة .

ولكن ، تبقى قضية جدلية لابد أن يحسمها التعليم ، ولابد أن يضع لها حدوداً فاصلة ، حتى لا يرتبك المتعلمون ويعيشون فى حيرة . وهذه القضية تتمثل فى حدود العلاقة بين التكنولوجيا والديمقراطية . فوفقاً لما نراه ونسمعه فى وقتنا هذا ، ووفقاً لما ترسب فى عقولنا ووجداننا بالفعل ، نؤمن بأننا نعيش فى عالم بلا حدود ، وأننا نعاصر مولد المواطن العالمى .

من المنطلق السابق ، ومن انبثاق فكرة أن تكون المواطنة على المستويين المحلى والعالمى آنيًا ، أصبحت تسيطر على الإنسان المثقف والمواطن العادى على السواء فكرة ، مفادها : أن بدايات القرن القادم سوف تشهد تدعيم وسيادة مفهوم كل من الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان كقيمتين ينبغى أن ينعم بهما كل إنسان ، مهما كان جنسه أو هويته أو دينه أو عقيدته أو أيديولوجيته أو مكانته الاجتماعية أو مستوى تعليمه أو المركز الاجتماعى الذى يتبوأه .

والحقيقة أن قضية سيادة الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان لم تعد قضية داخلية فى بلد من البلدان ، وإنما أصبحت من القضايا الدولية المهمة ، لدرجة أنه يمكن الزعم بأن قضية الديمقراطية باتت لها مكانة التكنولوجيا نفسها .

ومن الطبيعى جداً ، أن نقول إن الديمقراطية تسهم فى خلق الجو المناسب لظهور تكنولوجيا جديدة ونظيفة . وفى المقابل ، فإن عدم الإيمان بالديمقراطية كنظام للحكم ، واستبداله بالنظم الديكتاتورية أو الشمولية قد ينحرف بالتكنولوجيا فى طريق إنتاج أدوات الحرب والإبادة، بدلاً من توظيفها لخدمة الإنسان ولتسخير الطبيعة ولزيادة قدرات المجتمع الإنتاجية والتنظيمية .

إذاً ، ينبغى أن تسير التكنولوجيا والديمقراطية فى الطريق نفسه ، بحيث تساعد التكنولوجيا على تدعيم الديمقراطية ، وبحيث تؤكد الديمقراطية أهمية وقيمة التكنولوجيا النظيفة فى حياة الإنسان والمجتمع على السواء .

ولكن ، لأن التكنولوجيا تزيد من رفاهية الإنسان ، وترفع معدل الإنتاج الاقتصادى للمجتمع ، فإن ذلك قد يؤدى إلى طغيان الإنسان وإلى ظهور أنظمة حاكمة تتسم بالتسلط والاستبداد ، وذلك بدلاً من الرقى بالإنسان وبدلاً من الاهتمام بقضايا الحريات السياسية والاجتماعية التى يجب منحها للإنسان .

وكما أشرنا من قبل من خطورة التقدم التكنولوجى ، فإننا نحذر هنا من شرور التكنولوجا على حقوق الإنسان ومستقبل الديمقراطية ، إذ عن طريق التكنولوجيا يمكن للحكام فرض سيطرتهم وهيمنتهم الكاملتين على المحكومين بما يتوفر لديهم من أدوات للرقابة والهيمنة المادية والمعنوية ، وبذا تكون التكنولوجيا أداة من أدوات القهر والظلم والتسخير والتضليل وغسل العقول (٩) .

وهنا يأتى الدور المهم والخطير للتعليم ، إذ ينبغى أن يبرز أن الديمقراطية كمنهج حياتى وكأسلوب للحكم ، لا يجب أن تحتل فقط مكانة مرقومة ، بل يجب أن تتبوأ المركز الأول ، إذا أردنا بالفعل بناء جيل جديد يستطيع أن يواجه العصر بكل متغيراته ومتناقضاته .

أيضاً ، يمكن للتعليم أن يدلى بدلوه فى قضية (التكنولوجيا . . . مع أو ضد الديمقراطية) ، ويؤكد على إمكانية جعل التكنولوجيا والديمقراطية يسيران وفق منهجية تكفل لنا بناء الجيل الجديد المأمول ، وبخاصة إذا تحققت الأمور التالية :

* أن تبرز المناهج المدرسية والجامعية على السواء ، مفهوم الديمقراطية ودلالاته الصحيحة، وضرورة أن تكون الأسلوب الذى يحدد العلاقة بين الأفراد بعضهم البعض من جهة ، وبين الأفراد والسلطة الحاكمة من جهة أخرى .
* أن يتعامل أعضاء هيئة التدريس فى جميع مراحل التعليم مع المتعلمين وفق الأسس الديمقراطية الصحيحة ، وأن يحترموا آراء الطلاب ، ويرفضون تسفيهها أو الإقلال من شأنها ، حتى وإن كانت غير دقيقة أو خاطئة تماماً . أيضاً ، ينبغى أن يسمح أعضاء هيئة التدريس للمتعلمين بمناقشة أفكارهم ، كذا مناقشة أفكار المتعلمين التى يطرحونها ، وبخاصة الأفكار الجدلية التى عن طريقها ومن خلالها تتصارع الآراء أو تنبثق المدركات .

* أن تدار المؤسسات التعليمية بأسلوب ديمقراطى ، ليس فيه أى نوع من الإرهاب والتخويف ، وليس فيه أى نوع من الديكتاتورية والقهر ، وأن تحدد بدقة الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها كل فرد ينتمى لهذه المؤسسات .

تكنولوجيا التعليم :

يقصد بمصطلح (تكنولوجيا التعليم) : جميع الوسائل أو الوسائط ، التى تستخدم أو يستعان بها فى العملية التربوية ، سواء أكانت هذه الوسائل أو الوسائط بسيطة أو معقدة ، يدوية أو آلية ، فردية أو جماعية (١٠) .

ويعنى ما تقدم ، أن تكنولوجيا التعليم تشمل مجموعة متنوعة ومتباينة من الآلات والأجهزة والمعدات والأدوات والمستلزمات ، ابتداءً من السبورة التقليدية وانتهاء بالتقنيات التربوية الحديثة (الكمبيوتر والإنترنت) ، مع الأخذ فى الاعتبار أن لكل وسيلة من هذه الوسائل خصائصها وميزاتها وحدودها .

بمعنى أن كل تقنية من هذه التقنيات تتوقف فاعليتها وأثرها التعليمى على خصائصها وميزاتها والأغراض التى تستخدم من أجلها ، كذا الأوضاع والظروف المحيطة باستخدامها وتشغيلها وتوظيفها فى الموقف التعليمى .

وإذا أضفنا إلى ما تقدم أن التربية تسعى الآن إلى تحقيق الأهداف المعرفية والحركية والانفعالية مستخدمة فى ذلك تكنولوجيا التعليم ، لأدركنا أن إعداد المعلم إعداداً جيداً يرتبط ارتباطا مباشراً بتكنولوجيا إعداده ، وبذا يستطيع إتقان مادته العلمية ويراعى الدقة فى تحديد موضوعاتها ، ويعرف أيضاً المواد التعليمية والوسائل المعينة المختلفة ، وأساليب التدريس الحديثة . ويعرف كذلك خصائص المتعلمين والفروق الفردية بينهم ، وطرق تعزيز دوافعهم ، وأساليب تغيير اتجاهاتهم وميولهم فى الاتجاه المرغوب فيه (١١) .

ولكن :

ماذا عن استخدام التكنولوجيا فى التعليم ؟

منذ أن ظهرت فكرة استخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية ، وهى تثير جدلاً كبيراً بين التربويين أنفسهم ، ومازال هذا الجدل قائماً إلى يومنا هذا ، لذا نجد من يؤيد استخدامها فى الموقف التعليمى بشدة ، لأنها ستخرج بالمدرسة من التخلف الذى تعانى منه الآن إلى عالم القرن الحادى والعشرين الذى سوف يتميز بمنجزاته العلمية والتكنولوجية الهائلتين ، وسوف يتسم بالتغيرات الحديثة والسريعة فى شتى الميادين . وفى المقابل ، نجد فريقاً آخر من التربويين يبدى تخوفه من استخدام تكنولوجيا التربية لأن لها نتائج سلبية ، تتمثل فى تحويل كل من المعلم والمتعلم إلى نوع من الإنسان الآلى .

ويعود الخلاف بين الفريقين إلى سببين أساسيين ، وهما :(١٢)

(١) على الرغم من أن الإنسان لديه الرغبة الجادة والصادقة فى الاستفادة بمنجزات العلم الحديث ، فإنه يتحفظ على ذلك تحسباً من أن يكون ذلك على حساب احتفاظه بحرية

إرادته التى قد تقيدها أو تشلها تماماً الآلة . وفى هذه الحالة تكون التكنولوجيا نقمة على الإنسان لكونه أسيراً لها ، وبذا لا يشعر الإنسان بالاستمتاع الحقيقى بما أنجزته التكنولوجيا ووفرته له .

(٢) الخلط بين معنيين من معانى توظيف واستخدام التكنولوجيا فى التعليم ، إذ ينبغى التمييز بين تطبيق مبادئ سيكولوجية التعلم فى مواقف التدريس ، التى تعتمد بالكامل على التقنيات التربوية ، وبين تطبيق التكنولوجيا فى صنع أدوات التدريس ومعيناته .

ومهما اختلفت وتباينت مبررات كل من المؤيدين والمعارضين لاستخدام وتوظيف تكنولوجيا التربية فى العملية التعليمية ، إلا أنهم يتفقون تماماً على أنها أصبحت أداة لا يمكن إغفالها أو إسقاطها من حساباتنا ، لأنها فرضت وجودها الفعلى فى جميع أركان عملية التعليم. أيضاً ، لا يمكن الاستغناء عنها فى المواقف التدريسية ؛ حتى لا نتهم بالتخلف وعدم مسايرة العصر .

بسبب ما تقدم .. أخذت جميع الدول بلا استثناء (الغنية والفقيرة ، المتقدمة والنامية ، القوية والضعيفة ، .... إلخ) بفكرة استخدام وتوظيف التكنولوجيا فى العملية التعليمية ، لدرجة أن هذه الدول تعتبر أن تكنولوجيا التعليم بمثابة أحد الأركان المهمة التى يقوم عليها التعليم ، وأحد الأسس التى لا يمكن الاستغناء عنها فى المواقف التدريسية داخل الفصول .

لقد أدرك المسئولون عن التعليم فى جميع الدول أهمية الوسائل التكنولوجية ووسائل الاتصال فى التعليم ، لذا اهتموا باستخدام هذه الوسائل وحاولوا تعميمها فى عملية التعليم والتعلم . ولكن الخطأ الذى حدث فى الدول النامية ، التى تسعى لاهثة من أجل تحقيق تنمية عالية ، كالتى تعيش فى رغدها الدول المتقدمة ، تمثل فى الإيمان شبه المطلق بأن التكنولوجيا تستطيع أن تقوم بكل شئ فى الموقف التدريسى . لذا ، ساد فى الدول النامية اعتقاد خاطئ بأن فاعلية وإنتاجية التعليم ، تزداد إذا ما استخدمت هذه الوسائل فى المواقف التعليمية .

ولقد ترتب على ما تقدم ، أنه منذ أوائل الثمانينات ، اندفع التربويون فى الدول الفقيرة - على الرغم من إمكاناتها المحدودة - وأقبلوا على استخدام وسائل الإتصال الحديثة فى التعليم بحماس شديد . ولقد كان التلفاز على رأس هذه الوسائل باعتباره وسيطاً تعليمياً أكثر فاعلية وتأثيراً من أية وسيلة أخرى عرفت من قبل .

والآن ، وبعد مضى أكثر من عشرين سنة ، لم يحدث التلفاز من جهة ، وبقية الوسائل التكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة (ومن بينها الكمبيوتر والإنترنت) من جهة ثانية ، الثورة المنتظرة فى التربية ، بسبب عدم إيجاد الحلول لعديد من المشكلات التربوية فى الدول النامية ، إذ لا يزال حال التعليم على ما هو عليه ، ولم يتقدم خطوة واحدة للأمام .

والحقيقة ، إن مجرد حيازة الأجهزة التكنولوجية الحديثة - وليس تصنيعها ومعرفة الفلسفة التى تقوم عليها - لن يحقق أبداً الأهداف التربوية المنشودة ، كذلك فإن تزويد المدارس بها فى الدول المتخلفة تكنولوجيًا فى الأصل ، ليس هو السبيل الأمثل والأوحد لتطوير العملية

التربوية بما يحقق الكفاية التعليمية والفاعلية التدريسية . أيضاً ، تتطلب عملية استخدام تكنولوجيا الاتصال دراسات تحليلية ، وبحوثاً تطبيقية بهدف تحديد الأهداف والأولويات والبدائل، إذ إن الأهداف - على سبيل المثال - تعد قلب عملية تكنولوجيا الاتصال ، لأن تحديدها يسهم فى معرفة أفضل سبل استخدام وسائل الاتصال ؛ كما يسهم فى البحث عن الوسائل البديلة التى تحقق أفضل النتائج .

وبعامة ... عند اتخاذ القرار لاستخدام الوسائل التكنولوجية البديلة أو المعينة فى العملية التعليمية التعلمية فى الدول المتقدمة والفقيرة على السواء ، ينبغى توخى الدقة والحرص ليتسم القرار بالعقلانية . لذا ، يجب تحديد أبعاد القرار ، وجوانبه المختلفة ، والسبل المناسبة لتحقيقه ، على أساس نتائج الدراسات التحليلية والتجريبية التى تتم فى مجال التربية ، وذلك فى ضوء المصادر التعليمية الموجودة والأهداف المحددة سلفاً ، وأخيراً فى ضوء الأولويات المطلوب تحقيقها ، وبذا يمكن تحسين نوعية التعليم وفعاليته .

(٢٩)

التكنولوجيا والإنسان من خلال المنهج التربوى

تمهيد :

إن المقولات المأثورة التالية :

* جهلنا سيزداد بازدياد معرفتنا .
* إن المعرفة صنيعة البشر ، وهى بالتالى خاضعة للهندسة .
* أى نوع من الآلة هو الإنسان .... ! !
* يا أيها الإنسان المتوسط ، وداعاً .

تشير إلى أهمية التزاوج والتكامل اللذين حدثا بين العلم والتكنولوجيا .

لقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات الموجه الأساسى للفعل السياسى ، لتأثيرها الواضح فى نظام القيم ، وفى أنماط السلوك والمعايير التى تحكم وتتحكم فى الفرد .

ولإلقاء الضوء على تفصيلات العلاقة المتشابكة وتبادلية التأثير بين العلم والتكنولوجيا. نقول :

إن العلاقة بين التكنولوجيا والعلم ، لا يقتصر حدودها على العلاقات البينية التى تربط التكنولوجيا والعلم ، وإنما تشمل أيضا - وهذا هو المهم - " بنية المعرفة داخل المجتمع والأسس والمبادئ ، التى قامت عليها هذه المعرفة وقاعدة القيم التى انطلقت منها . . .

أما تأثير العلم والتكنولوجيا فى النتاج الفكرى والفنى ، فيتمثل فى ظهور الحركات الرومانسية والسيريالية فى الأدب والفن التشكيلى ، كتعبير لنزعة الحنين إلى الطبيعة أو النشود إلى اللاواقعية هروبًا من بشاعة الواقع فى المجتمع الصناعى "(١٣)

ويجدر الإشارة إلى أن الإنسان ، على الرغم من أنه ابتكر قوانين العلم ، وإنه صنع تطبيقات التكنولوجيا ، فإن العلم والتكنولوجيا باتا الآن كوحش كاسر ينبغى السيطرة عليه ، حتى لايدمر الإنسان نفسه . وهنا ، يأتى الدور المهم والضرورى للمنهج التربوى ، الذى عن طريقه يمكن وضع الحدود الفاصلة بين العلم والآلة من جهة ، والإنسان من جهة أخرى ، وبذا تتحقق مقولة إمبراطور الصين صان تسو من آلاف السنين : " المعرفة هى القوة التى تمكن العاقل من أن يسود ، والقائد الخير من أن يهاجم بلا مخاطر ، وأن ينتصر بلا إراقة دماء ، وأن ينجز ما يعجز عنه الآخرون " .

وعلى صعيد آخر ، لا يمكن عزل التكنولوجيا بتطبيقاتها العملية عن الظروف الاجتماعية التى فى كنفها انبثقت هذه التكنولوجيا ، وبخاصة بعد أن باتت التطبيقات الكبيرة والمعقدة للتكنولوجيا بمثابة مشروع ضخم لا يمكن لأي إنسان منفرداً تحمل مسئوليته ، ولا تقدر غير

المؤسسات العملاقة على القيام به .

إن المناهج التربوية ، بصفتها أداة التربية الرئيسة لتحقيق أهدافها ، لها تأثيراتها المباشرة فى التحول والتغيير المجتمعى ، للدرجة التى يمكن اعتبار إسهاماتها كأهم مصادر القوة الاجتماعية ، كما أن دورها المهم والعظيم فى (صناعة البشر) يعتبر من أهم صناعات عصر المعلومات فى وقتنا الحالى .

لذا ، فإن إبراز موقع العلاقة تبادلية التأثير بين التكنولوجيا والإنسان على خريطة المنهج التربوى ، يستوجب دراسة الموضوعات التالية :

الإنسان التكنولوجي :

هناك اتجاه يرى أن العالم يقبل على حقبة تاريخية جديدة ، ألا وهى (حقبة التكنولوجيا العالمية) . ويميل أصحاب الاتجاه السابق إلى الاستخفاف بالحاضر ، وذلك على أساس أن الوقوف على طريقة استغلال أوقات الفراغ فى عصر الوفرة الآلية بات مشكلة المستقبل ، لذا فإن الخلافات القائمة بين الدول بعضها البعض لن تلبث أن تصبح غير ذات بال ، كما أن الصراع الطبقى الظاهر فى أية دولة من الدول يصبح مجرد حدث تافه لا خطورة له على المدى البعيد ، ويمكن إسقاطه تماما من حسابنا .

وفى المقابل ، توجد مشكلات أخرى ، قد ننظر إليها على أنها مشكلات ثانوية عرضية، ولكنها تعطى دلالات جديدة بسبب تأثيراتها السياسية المباشرة .

فمثلاً ، الاعتقاد بأن التحسينات التكنولوجية الحديثة ، وما صاحبها من هياج ثورى اجتاح كل بلاد العالم الثالث (على أساس أن الرخاء الذى قد يصيب الأمم المتقدمة سوف يسهم بدوره فى تزويد الأمم المتخلفة بما يفيض عن حاجتها من خبرات) ، لابد حتماً من أن يفقد قيمته.

ومن جهة أخرى ، يعيش العالم الآن فى الآلام المصاحبة لحركة مولد حضارة عالمية جديدة (العولمة أو الكوكبية) ، بسبب مقاومة عديد من الدول ، لفكرة الانحياز المطلق لنظام عالمى جديد ، يقوم على أساس التبعية المطلقة لدول بعينها ، أو على أساس السيطرة الكاملة وغير الشرعية فى مقدرات الشعوب ، بحجة حمايتها والدفاع عنها . ولكن ، بمجرد أن تتحقق إمكانات العهد العلمى المقبل فسوف يلتفت إلى بعض ظواهر وأحداث الماضى باستخفاف وتندر . لذا ، سوف ينظر إلى أى صراع أو خلاف قد يحدث فى العصر التكنولوجى المقبل ، على أساس أنه ظاهرة اعتباطية شبه عرضية وهامشية بالقياس إلى المجرى الرئيس لتاريخ المستقبل .

وفى المقابل ، هناك من يرى أن أسطورة المستقبل قد استحدثت عن عمد ، بقصد تحويل الانتباه عن المشكلات اليومية الملحة فى صميم الحاضر . كما أن النزعة المستقبلية - بحكم اتجاهها الطبيعى - تشيع ارتباكًا فى حياة أتباعها والمتحمسين لها ؛ لأنها تركز الانتباه على المستقبل بدلا من الاهتمام بالحاضر ، وبكل ما هو كائن . كذلك ، توجد بعض المشكلات التى تضرب جذورها بعمق فى الماضى ، فإذا لم يتم علاجها ، باتت عقبة كؤود فى سبيل تحقيق آمال وطموحات المستقبل .

ويرى فيركبس " أن الإنسانية - اليوم - لهى على أعتاب تحول ذاتى هائل : إنها قد أصبحت قاب قوسين أو أدنى من الوصول إلى اكتشاف قوى جديدة تمكنها من السيطرة على ذاتها وبيئتها ، وتسمح لها بتغيير طبيعتها تغييرا جذريا جوهريا ، على نحو ما حدث من قبل حينما عرف الإنسان كيف يمشى منتصب القامة ، أو حين نجح فى استخدام بعض الأدوات . ولن يقدر لأى جانب من جوانب الوجود الإنسانى أن يظل بمنأى عن الوقوع تحت تأثير فعل الثورة الهائلة المترتبة على تلك الواقعة الكبرى ، بما فى ذلك حياة الإنسان الواعية التى نسميها باسم (الثقافة) ، وأنماط التفاعل البشرى التى نطلق عليها لفظ (المجتمع) ، بل وصميم بنية الإنسان البيولوجية نفسها " .(١٤)

وبالطبع ، فإن القوى الجديدة التى أشار إليها فيركبس فى الحديث السابق هى التكنولوجيا التى سوف تصبح سمة إنسان القرن الحادى والعشرين ، للدرجة التى على أساسها سوف يطلق عليه (الإنسان التكنولوجى) .

والسؤال : ما الذى يبرر القول بأن الإنسان التكنولوجى (حقيقة) أكثر منه (أسطورة) ؟

يظل الإنسان قابلا للتغير بشكل جوهرى أساسى ، طالما أن التطور لم يصل إلى نهايته بعد . فالطفل ، يولد فى المجتمع ، ويكتسب ثقافة المجتمع من أجل استمراره فى البقاء ، على الرغم من أن هذه الثقافة غير متأصلة فى صميم قوانين الوراثة .

ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، إنما يوجد نوع جديد جوهرىٌ من الوراثة قد يكتسبه الطفل، وهو وراثة التعلم . إن التغييرات التى تلحق بالثقافة البشرية قد تكون أساسية وعميقة، لدرجة أنها تصبح ذات تأثير حيوى حتى فى المستوى البيولوجى . بمعنى ، أن التغييرات التى تحدث فى العالم الثقافى ، قد يمتد تأثيرها إلى تعديل الطبيعة الأساسية للإنسان .

ولكن : ما العامل الذى يمكن أن يكون له مثل ذلك التأثير ؟

لا يوجد عامل واحد يستطيع أن ينهض بهذه المهمة منفرداً ، إنما يوجد " ثمة مركب من الأحداث قد جاء ، فعمل على التحوير من طبيعة الإنسان ، وليس هذا المركب الشامل الذى يتألف من بعض المكتشفات والطاقات سوى ما نعنيه عادة ، حين نتحدث عن (التكنولوجيا) الحديثة " .

والواقع أن " التكنولوجيا الحديثة هى الآن بصدد تغيير الحياة - تحت سمعنا وبصرنا - تغييراً جوهريًا يمس صميم جذورها الوجودية " . إن التكنولوجيا تزود الإنسان بقدرة هائلة على تغيير عالمه من جهة ، وتغيير ذاته من جهة أخرى .

التكنولوجيا فى حياة الإنسان :

منذ الزمن البعيد الغائر ، والمعمن فى القدم ، والإنسان يستخدم وسائله الخاصة للاتصال بالآخرين ولتسهيل أمور حياته ، وللتغلب على المشكلات المعيشية التى تصادفه .

ودون الدخول فى تفصيلات التطور الطبيعى للوسائل التى استخدمها الإنسان على مر العصور ، فإننا نقول : حتى فى أيامنا هذه ، لا يوجد اتفاق واحد وشامل وكامل بالنسبة للوسائل

التى ينبغى أن يستخدمها جميع الناس فى الاتصال بالآخرين وفى تسهيل أمور حياتهم ، لأن ذلك يتوقف أولا وأخيراً على الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . . . إلخ ، التى يعيشها كل إنسان كحالة فريدة فى ذاتها .

ولنعط أمثلة على ما تقدم ، ونقول :

تعتبر اللغة والإشارات وتعبيرات الوجه من وسائل الاتصال المهمة بين الإنسان والآخرين ، لتحديد أساليب العمل والتعامل والتفاهم مع الآخرين .

وبالنسبة للغة الدارجة بين الناس ، فلها مستوياتها المختلفة ، التى تبدأ من اللغة السهلة البسيطة وتنتهى باللغة المعقدة التى تعتمد على الرموز . لذا ، قد يختلف الناس فيما بينهم بالنسبة للغة القراءة والكتابة والتخاطب والحديث التى يتبعونها . وعليه ، قد نجد أنماطا مختلفة لأساليب اللغة المستخدمة ، وذلك حسب ما يراه الإنسان يتوافق كوسيلة اتصال مع الآخرين ، ويتوافق فى الوقت ذاته مع مستوي ثقافته .

وبالنسبة للوسائل المادية المعيشية ، قد يمتلك الإنسان الإمكانات التى تجعله قادراً على شراء أفران Micro - Wave ، ولكنه لا يفضل استخدامها كوسيلة لطهى طعامه ، ويستخدم أفران البوتاجاز العادية .

أيضا ، قد يتمنى الإنسان استخدام الطائرة فى تنقلاته الداخلية أو الخارجية على السواء، ولكن بسبب ضعف إمكاناته المادية وقلة موارده ، فإنه يضطر إلى استخدام السيارات أو السفن .

إن استخدام الوسيلة على المستوى الشخصى فى حياة الإنسان بات ضرورة حتمية ، ولكن اختياره للوسيلة ذاتها ، يتوقف على فكر وتفكير الإنسان من جهة ، وعلى إمكاناته المادية من جهة أخرى .

وعلى صعيد آخر ، قد يتعارض اختيار الإنسان بالنسبة للوسائل التى يراها مهمة فى حياته ، مع اختيارات الآخرين الذين قد يرون أنها تافهة أو عديمة الجدوى ، أو الذين يقرون بأنها غير عقلانية أو غير مشروعة ، أو تتعارض مع الأعراف والقيم السائدة .

وعلى الرغم مما تقدم ، فهناك من يرى أن الوسائل فى حياة الإنسان ، بعد أن تطورت وأصبحت فى صورة تكنولوجيا متقدمة للغاية ، سلبت الإنسان حريته وهويته ، بسبب إغراءاتها الكبيرة وتأثيراتها الرهيبة ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى :

إن التكنولوجيا كقوة فاعلة ، أصبحت تمكن الإنسان من السيطرة على نفسه من جهة ، وعلى بيئته من جهة أخرى . ولقد ترتب على ذلك أن التكنولوجيا وضعت الإنسان فى مركز أخلاقى جديد تماماً.

والسؤال : ما أصل المركز الأخلاقى الجديد الذى وصل إليه الإنسان بمساعدة التكنولوجيا ؟

لقد عاش الإنسان - على مر عصور التاريخ - مؤمناً بتصورات معينة عن (الحرية) ، و(الهوية) .

وفيما يختص بالحرية ، فقد اتسمت فى العصور الأولى بالفوضى لدرجة أن الإنسان كان يستطيع أن يعمل ما يشاء . ولكن مع تشابك علاقات الأفراد بعضهم البعض ، أصبحت حرية الإنسان مقيدة من قبل غيره من الناس . كما ، كان تحكم الآخرين فى إرادتهم محدوداً بفعل تقييد البيئة لقواهم الخاصة.

وعليه ، لم يكن أمام الفرد سوى اختيار من اثنين ، إما أن يستجيب لكنف مجتمعه بما يتضمنه من أنظمة وقوانين ، أو أن يعمد إلى الفرار والاختفاء .

وهكذا الحال أيضاً " بالنسبة إلى (الهوية) أو (الذاتية) : فقد كانت هى الأخرى مشكلة يسيرة محدودة . لقد كان ينظر إلى الإنسان على أنه مجرد ثمرة (أو نتيجة) لمجموعة من الظروف : طفولته - ملابسات حياته - رغباته الخاصة . وكان الرأى السائد أن هذه الظروف محددة - حتميًا - من قبل القدر ، وليس من قبل أى إنسان ." (١٥)

وفى عصر التكنولوجيا المطلقة ، ينبغى أن يكون لكل من (الحرية) ، و (الهوية) معان - غير تلك التى سبق الإشارة إليها - تتوافق مع طبيعة العصر . لقد أصبح فى استطاعة البعض تغيير المجتمع ، والبيئة الطبيعية والاقتصاد . كما ، أنهم يستطيعون - إذا رغبوا ذلك - أن يجعلوا الفرد يعيش الحياة فى عالم بلا أشجار ، وبلا هواء نقى ، وبلا غذاء صحى ، وقد يستطيعون كذلك السيطرة على عواطف الإنسان ومشاعره .

أيضاً ، قد يكون فى وسعهم التحكم فى شخصية الإنسان ، فيغيرون من (هويته) عن طريق السيطرة على أسلوب تربيته ، والعمل على توجيه خبراته الشخصية . وقد يصل الأمر إلى حد تحديد نوع الذرية وجنس الأطفال ، عن طريق أساليب هندسة الوراثة .

لذا ، قد يجد الإنسان نفسه مدفوعًا إلى تأييد تلك الزمرة من الأفراد ممن لهم يد المبادأة فى التغييرات التى سبق التنويه إليها ، دون أن يجد فى ذلك أدنى غضاضة ، ولا يشعر بأدنى حاجة إلى المخاطرة بإعلان حبه لهؤلاء الناس .

وعلى الرغم من خطورة ما تقدم ، فإن الخطورة الحقيقية تكمن فى قدرة الإنسان نفسه على القيام بالأمور السابقة ، إذ سيكون فى وسعه تعديل شكله ، وتغيير جنسه ، واستبدال ذاكرته ، وتحوير حالته المزاجية ، وتحديد الشكل الذى يرغب لأطفاله أن يكونوا عليه . ولكن ، إذا صار فى قدرة الإنسان أن يتحول إلى الشكل الذى يريد أن يكون عليه ، فكيف يتمكن - عندئذ - من التمييز بين ذاته (الحقيقية) وذاته التى اختار أن يكون عليها ؟ ومن هى تلك (الذات) التى تقوم بعملية (الاختيار) ؟

وعلى الرغم من أن جميع التغييرات المؤثرة فى طبيعة (الحرية) و (الهوية) لم تتحقق بعد، فإنها تكمن ضمناً فى باطن القوى الجديدة التى طورتها التكنولوجيا الحديثة . إن السؤال عن إمكان وجود أو عدم وجود الأمور سالفة الذكر ليس بالأمر المهم ، ولكن السؤال المهم الذى ينبغى طرحه ، هو : كم من الوقت سينقضى قبل أن يقدر لهذه الأشكال المختلفة من (المستقبل) أن تظهر إلى حيز الوجود ؟ . إن معرفة الإنسان المعاصر بأن الأمور السابقة آتية لا محالة ، لسوف يكون له تأثير فى نظرته إلى نفسه ، وحكمه على أفعاله منذ الآن . لقد أصبح إنسان

اليوم على شفا التحول إلى شئ آخر ، غير ذلك الذى نعرفه على أعمق مستوى من مستويات الوجود البشرى .

والسؤال : أهذه هى الحقيقة فى الواقع ؟ !

ما يزال السياسيون يتنافسون على الظفر بالمناصب القيادية ، وما يزال المحتالون يمارسون ألاعيبهم غير المشروعة فى كل مكان ، وما يزال المدرسون يتشاكون من انخفاض أجورهم ، وما تزال برامج التلفاز تتضمن كثيراً من الإعلانات المثيرة ، وما تزال الرقابة تمنع تداول الكتب البذيئة والأفلام الهابطة ، وما يزال رجال الدين يمارسون طقوسهم . وما تزال أسواق الأوراق المالية عامرة ومزدهرة ، وما يزال العرافون يعلنون عن قدرتهم على قراءة الطالع ومعرفة المستقبل .

وباختصار ، ما يزال العالم بكل ما يتضمنه من مظاهر وأحداث واقعة كعهدنا به ، ولم يتغير فيه شيئ بعد ، لذا فإن تأثير التكنولوجيا على كينونة الإنسان وطبيعته وآدميته ، يتوقف بالدرجة الأولى على الإنسان نفسه ، من حيث مستوى تفكيره وثقافته وتعليمه ، ومن حيث وضعه الاقتصادى والمهنى ، ومن حيث الظروف المحيطة به ، . . . إلخ .

والسؤال : ما موقع المناهج على خريطة التكنولوجيا ؟

إذا أخذنا فى حساباتنا بأننا نعيش فى عصر التكنولوجيا ، فعلينا أن نقر حقيقة مهمة جداً ، مفادها : أن مناهجنا التربوية ما لم تصطبغ بصبغة التكنولوجيا ، فإنها لن تساير العصر أبداً ، ولن يصبح للإبداع والابتكار والتفكير الذكى مكان فى هذه المناهج .

وإذا اعترض أحد على ما تقدم على أساس أن مستوى التعقيد فى العلاقات الإنسانية وفى المشكلات المادية ، يعود بالدرجة الأولى إلى التكنولوجيا ، لذا لا ينبغى الإصرار على إقحامها فى مسائل التعليم بعامة ، وفى المناهج التربوية بخاصة .

إن الاعتراض السابق ، ينبغى ألا يقلقنا أو يصيبنا بالحيرة ، لأن التعقيدات التى ظهرت بسبب التكنولوجيا ، والتى تتطلب الوعى والإدراك والذكاء فى التعامل معها ، هى ذاتها التى تجعل تضمين التكنولوجيا بمجالاتها المتعددة فى المنهج التربوى أمراً لا مفر منه ، وضرورة لازمة وواجبة .

إن تحقيق ما تقدم ، لسوف يسهم فى منع الظروف الصعبة التى خلقتها التكنولوجيا ، من الدخول إلى مجالات التعليم المختلفة ، لأن تعامل التلاميذ مع التكنولوجيا عن قرب من خلال المناهج التى يتعلمونها ، يجعلهم يعيشون خبرات واقعية ، فيزداد اهتمامهم بالتعليم والتدريب ، مما ينمى ذكائهم ، ويجعلهم يحققون مستويات عالية من التمكن .

التكنولوجيا والتعايش مع الواقع :

يمكن أن تتعايش الوقائع على أنحاء عدة ، وعلى مستويات مختلفة . ففى وقتنا هذا ، يوجد فى الفضاء عالم أمريكى وعالم روسى ، دون أن تتحقق بينهما أية اتصالات أو أية نقاط تماس ، ما لم تكن هناك ظروف قهرية اضطرارية أو اتفاق سابق للتعاون على المستوى الرسمى فى الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا . أيضاً ، نفترض وجود علاقة بين (العالم الطبيعى)و(العالم

الفائق للطبيعة) ، ولا تثير هذه الثنائية الكثير من المشكلات ، ما دام التداخل الذى يقوم بين هذين العالمين تداخلاً هامشيًا ، أو لا سبيل إلى التنبؤ به أصلا .

وعلى صعيد آخر ، قد تندلع الحرب النووية فى أية لحظة ، فيتلاشى الجزء الأكبر من العالم فى ساعات ، وتتعرض حياة الإنسان - إذا نجا من الموت - للخطر حتى بعد انتهاء الحرب بسبب الإشاعات الذرية .

وعلى صعيد آخر ، قد تنتهى حياة الإنسان ، ولكن تظل حاجاته التى كان يستخدمها باقية (مأكله ، مشربه ، سيارته ، . . .) لتشير إلى أن آثاره ستظل حقيقة واقعة كما كانت على الدوام ، ولتشهد على الأيدى البشرية التى صنعتها ، ولم يكن يخطر فى بالها يوماً ما ، أن الإنسان سيموت بسبب الحرب . وعلى الرغم من سير الحياة فى طريقها المعتاد والمألوف ، فإن القذائف الصاروخية على أهبة الاستعداد للانطلاق من قواعدها فى أية لحظة . إن الثنائية بين الحياة العادية المألوفة من جهة ، وإمكانية خراب العالم فى أية لحظة بسبب الحرب النووية من جهة أخرى ، قد يكون من الصعب إيجاد حل لها ، إذا قورنت بثنائية (العالم الطبيعى) و (العالم الفائق للطبيعة) ، وذلك لأن الثنائية الأخيرة تقوم فى كنف نظام اجتماعى واحد .

ويجدر الإشارة إلى أن الإنسان يستطيع أن يفصل بين الواقعين السابقين ، مادامت الحقيقة الأولى منهما فورية مباشرة ، فى حين أن الأخرى صعبة بعيدة المنال .

حقيقة ، أن كلاً من الأقتصاد والسياسة يوليان احتمال وقوع الدمار النووى اهتماماً خاصاً ، أكثر من اهتمامهما باحتمال وقوع (يوم الحساب الأخير) . ولكن غالبية الناس لا يهتمون كثيراً بوجود الأسلحة النووية ، أو أنهم لا يأخذون واقعة وجود تلك الأسلحة فى اعتبارهم.

إن الوجود الواقعى لحياة الإنسان اليومية اليومية سيظل قائمًا فى عصر الإنسان الجديد ، إن لم يكن قد بدأ فعلا على أساس أن هذا العصر قد ظهرت تباشيره ، وإن كان ذلك على نحو آخر مختلف .

وبعامة ، ستقوم الحضارة الجديدة جنباً إلى جنب مع الحضارة القديمة ، لكى تحل محلها تدريجيًا ، ولكن دون أن تستأصلها تماماً .

إن ما تقدم ، قد تحقق بالفعل فى عصر التنوير ، إذ عجز هذا العصر عن القضاء تماماً على القوى الضخمة الهائلة التى يتضمنها التراث القديم ، ويعود ذلك إلى أن الإنسان غالباً لايتخلى عما يملكه بسهولة ، وإنما يضيف إليه .

ومما يؤكد الحقيقة السابقة ، إن التطور لم يحطم إلا النزر اليسير من الواقع أو الموجود ، إذ نلاحظ أنه ما يزال أهل المجتمعات القديمة ، وكذا المنتمون إلى أنماط غابرة من البشر والثقافات ، لهم وجود فعلى مؤثر . أيضا ، لن يستطيع الإنسان التكنولوجى السيطرة تماماً على مقاليد الأمور ، وإنما سيظل هناك فلاحون يعيشون فى القرى والنجوع .

والسؤال : على أى نحو سيبدو عليه استمرار القديم فى وسط الجديد ؟

سوف يتحول العالم إلى مزيج هجين متنافر الألوان من الثقافات المختلفة المتباينة . لذا

قد يقدر للبلبة أن تصبح هى السمة الكبرى من سمات عالم الغد ، وقد يتسم بالتنوع بسبب توافر عامل الرخاء أو الوفرة . أيضا ، بسبب الآلة قد تضطر المصانع والمؤسسات إلى توفير الفائض من العمال ، ويترك لهم حرية التصرف بحيث يعملون فى المجالات التى يرغبون فيها ، وبحيث يعيشون الحياة بالطريقة التى تروق لهم ، طالما لا تحدث تجاوزات تمس حرية الآخرين .

إن التجاوز بين الأنماط الثقافية ، سواء أكانت إفرازاً للقديم أم الجديد ، " قد يصبح أحياناً غريباً محيراً ، أو مأسوياً أليماً . أو منذراً مشئوماً . فضلا عما قد يترتب عليه من ظهور ثقافة على قدر كبير من التفكك وسوء التوجيه (من حيث علاقتها بالأفراد المعنيين) ، ولكن ليس من المستبعد أن تقوم لمثل هذه الثقافة قائمة ، ما دامت تمثل نمطاً قابلا للحياة" .

ومن ناحية أخرى ، لا توجد الضمانات الكافية التى تكفل انتصار الإنسان الجديد على الصعيد الاجتماعى ، إذ لا يوجد ما يضمن حدوث تغير فى صميم الحقائق الأساسية المهيمنة على الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . إن القوى الجديدة التى حققتها الإنسانية ، ربما يتم تسليمها لمجموعة من الناس ، ممن يتسم سلوكهم بالجشع ، والخوف ، والخرافة ، وشهوة الحكم ، أو إرادة الهيمنة والسيطرة . وقد يتصور البعض (الإنسان التكنولوجى) فى صورة الرجل العاقل البارد ، الذى لا يملك قلبا بين أضلعه ، لذا سيكون مصدر تخويف وإزعاج فى المستقبل . وقد يرى البعض الآخر إمكان تسخير (الإنسان التكنولوجى) فى المزيد من العمل ، واستخدام قواه الجسمية بما يتفق مع السنن الأخلاقية التقليدية ، وذلك بعد إكسابه بالفضائل الإنسانية المتفق عليها والمرغوب فيها . ولكن ، ماذا يحدث لو أن الإنسان التكنولوجى استعبد لأسوأ عناصر الماضى ؟ وما العمل لو أن التكنولوجيا فى حد ذاتها بقيت أداة طيعة فى يد التاجر والرجل العسكرى و بدلا من أن تكون مستقلة لذاتها ؟ وما العمل لو تحولت التكنولوجيا إلى مجرد سلاح آخر فى ترسانة البواعث الساعية نحو الربح ، والقوة أو السيطرة ؟

إن المبشرين بالواقع الجديد كانوا على حق ، حين أبرزوا القوى الهائلة التى أصبحت فى متناول المجتمع الجديد ، إلا أنهم أخطئوا عندما بالغوا فى تقدير مدى الاختلاف الذى سيميز المجتمع الجديد . ولعل الخطأ الذى وقعوا فيه يعود إلى الاعتقاد الخاطئ ، بأن إنسان المستقبل سيكون مخلوقا جديداً كل الجدة ، رغم أنه لم يستطع بعد أن يذبح الوحش الكامن فى أعماقه .

أيضاً ، تتمثل الكارثة العظمى والهول الأكبر ، إذا جمع الإنسان التكنولوجى بين ما يتصف به الإنسان من نزعة لا عقلانية حيوانية ، وبين ما يتسم به الإنسان الصناعى من جشع ورغبة جامحة فى التسلط بما يملكه من قوى خارقة وفوق العادة .

ولكن : ما دور المنهج فى مقابلة التضاد فى مظاهر الوجود الواقعى لحياة الإنسان الذى نجم عن التكنولوجيا ؟

إن الزعم بأن التكنولوجيا هى العامل الأساسى فى تحديد هوية الوجود البشرى ليس صحيحا على طول الخط ، لأنها ليست المتغير المنفرد والمستقل والقائم بذاته فى الثقافة البشرية . إن الإنسان هو الذى خلق التكنولوجيا ، وهو أيضا الذى يقوم باستعمالها . فإذا أحسن استخدام التكنولوجيا ، استطعنا القضاء على الفقر المدقع ، والحيلولة دون تلوث البيئة ، وجعلنا العالم

مكاناً أفضل لسكنى البشر . ولكن إذا استخدم الإنسان التكنولوجيا بطريقة خاطئة ، فسوف يدمر العالم . فالبحث البيولوجى والطبى قد يستخدم فى توليد حرب الجراثيم ، والثروات التى ترصد لأعمال سباق الفضاء قد تكون من الأسباب المباشرة لعدم خلق المجتمع العظيم الذى ينعم أفراده بالحب والسلام .

تأسيسا على ما تقدم ، يكون للمنهج دور عظيم بشأن اختيار الإنسان المسلك الذى ينبغى أن يسلكه بالنسبة لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا .

(٣٠)

تكنولوجيا التعليم كمساعدة ضرورية للتعلم

تمهيد :

زود الله الإنسان بالحواس ، والعقل ، والقلب ، والروح ، وغيرها من أدوات التعلم واكتساب المعرفة ، وذلك لأغراض تتعلق بوجوده ومصيره . وكل أداة من الأدوات السابقة لها عالمها الخاص بها ، وتسهم بقدر معين فى تعلم الإنسان . ولقد أدركت التربية الحديثة أن عملية التعلم عملية تشترك فيها كل أداة من الأدوات السابقة ، لذا نادت بإشراك حواس الإنسان ، وعقله وقلبه ، وروحه فى الموقف التعليمى الواحد .

وبالطبع ، يخالف ذلك التعلم بالتلقين الذى لا يشرك فيه المتعلم سوى عقله فقط ، وبعبارة أدق لا يشرك فيه سوى ناحية واحدة من عقله وهى القدرة على التذكر والحفظ . وبالتالى، تعطل بقية أدوات التعلم واكتساب المعرفة الأخرى (الحواس - القلب - ...) ، فتبقى جوانب المعرفة المختلفة ، التى كان يمكن له أن يتعلمها باستخدام هذه الأدوات خارج تعلمه ومعرفته. وبذا ، يقتصر ما يتعلمه على جانب واحد ضيق من جوانب المعرفة العريضة ، لأنه استخدم ناحية واحدة من أداة واحدة من الأدوات التى زوده الله بها .

وعلى ذلك ، فإن استخدام جميع أدوات التعلم فى الموقف التدريسى ، يكون له مردودات إيجابية على العملية التربوية بلا شك .

إن معرفة استخدام وسائط الاتصال التعلمية التى تخاطب أدوات التعلم وتتعامل معها ، يكون لها تأثير قوى فى المجالات التى نريد فيها ، إحداث تأثير أو تعديل . فوسائط الاتصال التعليمية بأنواعها المختلفة ، هى جزء لا يتجزأ من عملية التعلم التى يجب أن تشترك فيها جميع أدوات التعلم ، فالوسيط أداة تستخدم لتسهيل عملية التعلم وإدراك المبادئ واكتساب الخبرات بسرعة وقوة ، ولتطوير ما يكتسب من معارف بنجاح .

مبادئ أساسية فى التعلم

إذا استطعنا جعل التعلم بهجة ، وممارسة لأرقى خواص الإنسان ، ولقاء الإنسان بالحياة الذى من خلاله تتحقق إنسانية الإنسان ، فإن ذلك ينعكس أثره على الأمة بالخير والفلاح ، كما أنه يحقق آمال وطموحات أفرادها .

وهنا ، نورد بعض المبادئ والقواعد التى من خلالها نستطيع أن نعيد إلى التعلم بهجته ، وبذا يكون قد أسهم فى الإهتمام بمستقبل الأمة ، وبعودة القوة إلى الأمة . ويكون أيضاً قد أفلح فى وضع المجتمع على بداية طريق السلامة والصحة والقوة .

أولاً : قواعد ومبادئ فى النماء والتعلم :

وهذه يمكن تلخيصها فى الآتى :

(١) إن عملية التربية والتعلم ، وموادها ، وممارستها ، وطرائقها يجب أن تبنى على

إدراك صحيح لقواعد ومبادئ النماء البشرية وعملية التعلم .

(٢) إن أصح إدراك للنماء أن نعتبره عملية تطور مستمرة على أنماط مختلفة ، وبمعدلات متفاوتة يجتازها الكائن الحى بكليته .

(٣) إن أصح إدراك للشخصية البشرية هو أن نعتبرها نظاماً من القوى ، كلية متحدة ، بناحيتين : بيولوجية موروثة وإدراكية مكتسبة قادرة على القيام بعمليات سيكولوجية ، مؤلفة من أحاسيس وإدراكات وقيم وعقائد ، وتقديرات ومواقف نفسية يبتنيها الكائن البشرى ويجدد بناءها، وهو يشارك الآخرين فى الحياة الاجتماعية .

(٤) إن التعلم يأتى بأفضل النتائج ، إذا اعتبرناه عملية داخلية نشطة ، فيها يتفاعل الكائن البشرى بكليته هو وظروف التعلم بكليته ، وينظم الخبرات المكتسبة من هذا التفاعل بنظام الخبرات القديمة فى كلى مؤتلف ، جاهز للاستعمال فى ظروف وأحوال جديدة لحل مشكلات جديدة .

(٥) إن خبرات التعلم الصحيحة هى تلك التى تكون مبنية على إدراك المتعلم ، وأهدافه ومقاصده ومهماته وحاجاته ، وتكون متجاوبة الأجزاء ومستمرة فى تنسيق مطرد متتابع ، وتنظم شخصية المتعلم . وينبغى أن تتوفر فيها الفرص للتعلم بحل المشكلات واستخراج العناصر المشتركة ، وصوغ التعميمات والاستنتاجات وامتحاناتها وتقويمها .

(٦) إن التعلم الفعال يكون مرناً ، تراعى فيه الفروق الفردية ، وتحركه دوافع إيجابية داخلية ، ويكون مبنيًا على أهداف ومقاصد المتعلم نفسه أو على أهداف يشترك هو فى تعيينها ويتبناها أهدافاً خاصة له ، كما يكون متنوع المواد ، والوسائل والأساليب ، ويزود المتعلم بالتمارين المتكررة حسبما تدعو الحاجة .

وباختصار فإن كفاءة التعلم وإتقانه ، تتحقق عندما يتوافر فى التعلم المغزى الذاتى ، والانبعاث الداخلى ، وحرية النشاط ، والتقويم الذاتى ، واجتماعية النشاط (١٦) .

ثانياً : قواعد ومبادئ عامة فى الموقف التدريسى :

وهذه يمكن تلخيصها فى الآتى :

(١) التدرج فى كل درس من السهل إلى الصعب .

(٢) الانتقال فى شرح الدروس من المعلوم إلى المجهول ، ومن المحسوس إلى غير المحسوس .

(٣) تشويق التلاميذ ، والاستفادة من رغباتهم ، وإيقاظ ولعهم ، خير طريق إلى عقولهم، ونفوسهم ، وجذب انتباههم .

(٤) عرض الحقيقة أولاً بصورة إجمالية ، ثم الشروع فى تفصيلها وتفريعها .

(٥) ربط الدروس ببعضها ، وترتيبها بحيث يؤكد كل واحد منها وحدتها وتكاملها

بعضها البعض ، مما يؤكد وحدة وتكامل المعرفة الإنسانية بعامة .

(٦) يحتاج انتخاب مواضيع الدروس إلى عناية المدرس وتفكيره ، بقدر عنايته الموجهة إلى تعيين طرق التدريس المناسبة .

(٧) مراعاة تاريخ تطور العلوم والفنون ، للاستفادة من هذا التاريخ فى طرق التعليم والتفهيم التى يجب أن يتبعها المدرس .

(٨) الدرس الجيد هو الذى يبدأ بالتلاميذ وينتهى بالتلاميذ .

(٩) تشجيع التلاميذ المستمر وعدم تثبيط همهم .

(١٠) التركيز على الفهم لتشجيع التلاميذ على اكتشاف العلاقات واستنتاج التعميمات .

(١١) عدم الاقتصار على النشاط الفردى بل تشجيع النشاط الجمعى أيضاً ، كذا اختيار المفاهيم والمبادئ التى تناسب قدرة التلاميذ .

(١٢) تشجيع التلميذ على التعبير بلغته عما توصل إليه ، حتى يعرف المدرس نمو التفكير عنده ، ويتأكد من اتجاهه الصحيح .

(١٣) اختيار وسائط الاتصال التعليمية المناسبة ، على أن ينظر إليها من ناحيتين :

* مبادئ التعلم .
* الهدف من التعليم .

وعند استخدام وسائط الاتصال التعليمية ، يجب على المعلم أن يراعى ما يلى :

* استخدام الحواس المناسبة عند تعليم الموضوعات المختلفة .
* إتاحة الفرص أمام التلاميذ ليستعمل كل منهم وسائل الاتصال الحسى التى تناسب قدراته ، وذلك بالنسبة للدرس الواحد ، إذ أن التباين فى مدى استعانتهم بحواسهم المختلفة قائم .
* تنويع وسائل الاتصال الحسى المستعملة فى الدرس ، وذلك بإيجاد توازن بين الطرق البصرية والسمعية والشفهية واللمسية ، حتى لا تصاب إحداها بالإنهاك.

ثالثاً : التنويع والتوازن في طرق التعليم والتعلم

حتى يتحقق ذلك ، ينبغى مراعاة ما يلى :

* ألا يقتصر تعليم المعلم على الحديث والكتابة على السبورة .
* ألا يقضى التلاميذ الوقت كله فى الإصغاء والاستماع للمدرس .
* إتاحة الفرص المناسبة أمام التلاميذ للتعلم عن طريق الممارسة .
* استخدام وسائل الاتصال الحسى فى التعليم .
* إدخال العالم الخارجى الواقعى إلى داخل حجرة الدراسة .
* الاستعانة بصور غير تلك الموجودة فى كتب التلاميذ .

* الاستعانة بكتب ومراجع غير تلك المقررة على التلاميذ .
* الاستعانة بالوسائط التعليمية المعينة المختلفة .
* إظهار الوحدة والتكامل بين مختلف فروع المعرفة .

الاتصال والتربية

إن التوسع السريع والهائل فى مختلف أشكال وصور وسائط الاتصال ، قد فتح آفاقاً رحبة أمام التعليم . فقد بدأت وسائط الاتصال الحديثة كالراديو والتلفاز والأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت والصحافة تتطور ، وتنتشر ، ويتسع نطاق استخداماتها بصورة سريعة فى غالبية بلدان العالم ، فى الوقت الذى برز فيه التعليم كمطمح ، تصبو إليه آمال كافة طبقات الجماهير ، كما واكب ذلك أيضاً ظهور المفاهيم الخاصة بديمقراطية التعليم وتعميمه بين كافة الطبقات ، ومفاهيم التعليم مدى الحياة ، وتحقيق الفرص المتكافئة فى التعليم .

إن التطورات التى حدثت بالنسبة لوسائط الاتصال ، والتى حدثت فى ميدان التربية جعلت التقاء ، وتعاون وتفاعل الإعلام (وسائط الاتصال) والتربية ليس فقط أمراً وارداً فى الحساب ، وإنما هو ضرورة لازمة تحتمها الرغبة الصادقة فى انتزاع المدرسة من العزلة التى تردت إليها العملية التعليمية ، وبذا يمكن خلق جو تعليمى جديد ، كما يفتح أمام المدرسة آفاقاً جديدة لتحقيق الأهداف التى تصبو إليها . ومن جهة أخرى ، يؤدى التعاون بين الإعلام والتربية إلى تبوأ علم (وسائط الاتصال التعليمية)مكانه اللائق بين الموضوعات الدراسية من ناحية ، وإلى ابتكار : توظيف واستخدام جديدين لوسائط الاتصال فى المواقف التدريسية من ناحية ثانية، وإلى ظهور مجالات جديدة فى التعليم لم يكن لها وجود من قبل من ناحية ثالثة .

وبعامة ، أسهم كل من الراديو والتلفاز والأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت فى زيادة الكم فى المعلومات التى يتلقاها الجمهور ، ووصولها إلى طبقات اجتماعية جديدة ، وإلى مناطق جغرافية أخرى . ولقد أتاح ذلك الفرصة أمام كافة الجماهير للوصول إلى المناهل الأصلية للثقافة، كما فتح الباب على مصراعيه أمام الشباب للولوج إلى عالم الكبار . لذا ، وجه الباحثون اهتماماً خاصاً نحو التأثير المباشر والمتزايد للتوسع الفجائى فى وسائط الاتصال على الأفراد والجماعات ، لذا كثر الحديث عن التأثير التعليمى لوسائط الاتصال .

والآن ، يجدر بنا النظر بعين الاعتبار إلى الكيفية التى يحصل بها الطفل أو التلميذ على معلوماته ، وإلى الطريقة التى يستقى منها معارفه ، وذلك فى عالمنا المعاصر المفروض عليه من قبل الكبار ، والذى تسيطر عليه الجوانب التكنولوجية . ولكن ، هل مضى ذلك العهد الذى كانت فيه المدرسة تمثل المصدر الوحيد من مصادر العلم ، ونشر المعرفة ، وذلك بسبب الجرعات الغزيرة من المعلومات التى تقدمها أجهزة الإعلام ، بطريقة تجعل هذه الجرعات - حتى وإن اتسمت بالضحالة والسطحية - تشكل مع مرور الوقت نمطاً وصوراً متميزة من الفكر والعقائد قد لاتنسجم مع الأفكار التقليدية التى تقدمها المدرسة ، ومع المعتقدات السائدة فى المجتمع ؟

يشير الواقع إلى أن الوقت لم ينقض بعد ، وذلك لأن المدرسة تسير تقريباً فى خط بقية المؤسسات التربوية نفسه ، إذ أنها تعمل على تعزيز وتقوية الأنظمة والمبادئ والأفكار السائدة

فى المجتمع وتدعمها وتعمم رسالتها ، وهى فى سعيها لتحقيق هذه الغايات تضع نصب أعينها ، وتوجه جل جهودها ، كى تقضى على الأفكار التى تسبب الروح الانعزالية والانهزامية سواء عند الأفراد أم الجماعات . أما بالنسبة لوسائط الاتصال (وسائل الإعلام) ، فإنها تسهم فى تكوين صفات عامة مشتركة لدى أفراد وجماعات المجتمع ، مما يؤدى إلى التجانس والتكاتف من الأفراد والجماعات فى المجتمع .

وباختصار ، يجب أن تعمل المدرسة بالاشتراك مع وسائط الاتصال على تحقيق أهداف وأغراض عامة مشتركة ، طبقا للفلسفة السائدة فى المجتمع .

ومن ناحية أخرى ، إذا كنا أكدنا فيما سبق على أن وسائط الاتصال تيسر للأفراد فرص التعليم والدراسة ، فكيف يتاح للأفراد استعمال هذا الفيض من الوسائط بطريقة مفيدة وإيجابية؟ وما دور التربية بالنسبة لمهمة إعداد وتدريب الأفراد والإفادة منها ، فى الوقت الذى تقوم فيه بمهامها التربوية وتحتفظ بخصائصها الخلاقة ؟ .

إن قضية إعادة النظر فى مهام المدرسة ووظيفتها ، لهى قضية ملحة مطروحة للبحث ، وبخاصة مع زيادة وتغلغل وسائل الإعلام حاليا فى معظم المجتمعات . فلقد كانت المدرسة هى المصدر الأول للمعرفة حتى مستهل هذا القرن فى جميع المجتمعات بما فيها المجتمعات الصناعية.

ولقد ترتب على ما تقدم ، أن أصبح المعلم هو الشخص الوحيد المرخص له فى نشر وتعميم جميع جوانب المعرفة ، سواء عن طريق الكلمة المسموعة أو المطبوعة . وبذا أصبحت المدرسة وحدها هى مصدر المعلومات عن العالم ، وأصبحت المكان الذى تنمى فيه المهارات أو تكتسب ، والذى يعد فيه الإنسان للعمل والحياة .

وجدير بالذكر ، أن دور الأسرة كان يأتى بعد دور المدرسة ، إذ كانت الأسرة تدعم وظيفة المدرسة ، وتستكمل عملها . ومع التطور الذى حدث فى شتى ميادين الصناعة والتكنولوجيا ، أخذت تنتشر وسائل الإعلام (السينما - الراديو - التلفاز) ، ثم انتشار وسائل الإعلام الجديدة بعيدة المدى (الشبكة الفضائية والأقمار الصناعية) فى وقتنا الحالى . وهذه وتلك ، قلبت الأوضاع ، وحلت محل المصادر التقليدية للمعلومات (المدرسة - الأسرة) .

والآن : ما النتائج المترتبة لعدم تعاون المصادر التقدمية للمعلومات مع المصادر التقليدية للمعلومات ؟

الحقيقة ، إن التنافس بين المصدرين : التقدمى والتقليدى للمعلومات ، سواء أكان يتم بصورة علنية أم خفية ، يؤدى إلى بلبلة فى الأفكار ، وتشويه للضمائر بطريقة غير مقصودة ، وبخاصة لدى الشباب الصغير الذى قد ينساق إليها مرغماً ، بسبب عدم نضجه العقلى والانفعالى ، لذا يجب التوفيق والتكامل بين الأهداف التى يسعى كل من المصدرين السابقين إلى تحقيقها .

ولكن : كيف السبيل لتحقيق ذلك التوفيق والتكامل ، وبخاصة أن التعليم فى المدرسة يقوم على النظام والمنهج والأسلوب الملتزم وحشد الجهود للارتقاء بمستوى التلاميذ ، بينما يرتبط نظام الإعلام بتغير الأحداث وتلاحقها فى عالمنا المضطرب ، وبالظروف التى تعمل على انحلال

القيم والنيل منها ؟ أيضا : كيف السبيل للحد بين تنافس هذين النظامين ، الذى استنزف المزيد من الإمكانات المادية والمواهب البشرية لكل من النظامين ؟ .

إن تحقيق الاندماج بين التربية والإعلام ، أو تحقيق التكامل وإزالة الحواجز بينهما على أقل تقدير ، يستوجب بالضرورة إعادة تأهيل رجالات التعليم فى ضوء المهام والأساليب الجديدة التى تحدثها عملية الاندماج أو التكامل ، كما يتطلب وعياً كاملاً بالمشكلات التربوية ودراية تامة بمختلف جوانب وميادين التربية من قبل رجالات الإعلام .

وهناك اتجاه يعتبر المدرسة بمثابة (مجتمع الإعلام) . ولقد استعان أصحاب هذا الاتجاه بوسائط الاتصال الحديثة ، ووضعوها فى خدمة التربية كى تتجه المدرسة للأمام .

ومن جهة أخرى ، يجب على المدرسة استعمال أشكال الإعلام الحديثة بطريقة مدروسة ضمن وسائلها لأداء رسالتها على الوجه الأكمل فى المجالات التالية :

* تزويد الدارسين بالمعلومات ذات الفائدة التعليمية (مناهج التعليم عن حياة الأسرة ، تعليم محو الأمية الوظيفية ، التربية الصحية والغذائية ، . . . إلخ) ، عن طريق وسائط الاتصال الحالية .
* استحداث موضوعات جديدة فى أنشطة التعليم المدرسى الرسمى ، عن طريق الراديو والإفلام المدرسية والتلفاز والأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت .
* إجراء تعديلات فى خطة وطرق عمل النظام التعليمى التقليدى ، بحيث يتم نقل اختصاصات التعليم والمهام الموكولة إليه إلى أجهزة الإعلام (كما فى حالة تدريس الأطفال المعوقين عن طريق المذياع والتلفاز) .
* تغيير بعض أنظمة التعليم وطرقه وأساليبه (كما فى حالة التعليم الذاتى أو المختبرات العلمية القائمة أساساً على استعمال وسائط الاتصال) .

وعلى الرغم من أن وسائط الاتصال تعددت ، لدرجة أن هناك الآن آلاف من الأجهزة التكنولوجية الإعلامية ، فإن تطبيق واستغلال هذه الأجهزة ، بنجاح فى الموقف التدريسى يتم بنسب متفاوتة ، ويعود السبب فى ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية :

* وجود عدد كبير جداً من وسائط الاتصال ، بحيث أصبح المعلم حالياً فى حيرة بالنسبة لاختيار أجدى الوسائط وأنفعها للموقف التدريسى .
* تعدد فروع التعليم ومستوياته ومراحله التى تستعين بوسائط الاتصال (محو الأمية - تعليم الكبار والتنمية الريفية - التعليم الابتدائى وما قبله - التعليم الثانوى - التعليم الفنى والمهنى - التعليم العالى - التعليم فى مرحلة ما بعد الجامعة) .
* اختلاف طول المدة الزمنية التى تستغرقها وسائط الاتصال (بشكل مستمر - أو بشكل دورى - أو بين آن وآخر - أو لبعض الوقت) .
* تنوع الظروف والمواقف التى تستخدم فيها وسائط الاتصال (ما بين الجماعات - مع المعلم أو دون المعلم - للدراسة بالمنزل) .

وجدير بالذكر ، هناك بعض الأمور المهمة ذات العلاقة الوثيقة بموضوع (الاتصال والتربية) ، والتى يجب بحثها ودراستها وتحديد موقف إيجابى منها ، أو تداركها وعلاجها ، إذا كانت من المعوقات التى تحول دون تقدم العملية التربوية . من هذه الأمور ، نذكر ما يلى :

(١) إن عدم وجود سياسة تثقيفية شاملة وعميقة من جهة ، وانعدام مرونة الخطط التربوية بما يتلاءم مع الظروف المحلية من جهة ثانية ، يقللان من فرص النجاح والإمكانات الهائلة لاستخدام وسائط الاتصال بصورة مكثفة ومنظمة فى الأغراض التعليمية الأساسية .

(٢) إن تعريف وتعليم وتدريب المواطن على الاستخدام السليم لوسائل الاتصال ، بات ضرورة واجبة فى عصر العلم والتكنولوجيا ، الذى يشهد كل يوم ولادة المئات من هذه الوسائل، لذا يجب تقديم مزيد من التعليم السليم ، الذى من شأنه أن يوضح أخطار المعارف الزائفة المستقاة من التوظيف الخاطئ لبعض الأجهزة السمعية والبصرية . أيضا ، يجب أن يلقى التعليم الضوء على التضليل المقصود الذى تنهض به قوى الإعلام .

إن ما تقدم ، يلقى على عاتق المدرسة مسئوليات جديدة ، لا تتمثل فقط فى تدريب التلاميذ على طرق استخدام وسائل الاتصال المستحدثة ، وإنما بجانب ذلك ، يجب أن تقوم المدرسة بتعريف التلاميذ أصول النقد الموضوعى الإيجابى ، حتى لا تسلب القوة التكنولوجية المتمثلة فى وسائل الإعلام الحديثة حرية الفرد عند استعماله لها مهما كانت جاذبية هذه الوسائل ، وبذا يكون الفرد إنسانا إيجابيا متفهماً لطبيعة عمل وسائط الاتصال من ناحية ، كما أنه يرفض قبول الأشياء الصادرة من هذه الوسائط دون مناقشتها للتحقق من صحتها ، فيكون أكثر وعياً للحقائق من ناحية ثانية .

(٣) إن التطور المهم الذى حدث فى الصحافة المدرسية كان من المداخل الأساسية إلى العملية الإعلامية ذاتها ، وتعريفا لها بصورة صحيحة ، وبذا لم يعد الإعلام ووسائله حكراً على المتخصصين فيه . ولقد ترتب على ما سبق ، ظهور اتجاه قوى لدى كثير من المدارس ، يتيح الفرص أمام الطلاب لتعريفهم بكيفية استعمال وتشغيل وسائط الاتصال المتقدمة .

(٤) يهدف مؤلفو المواد التعليمية المدرسية إلى إكساب التلاميذ القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال ، والقدرة على التنظيم والاختيار . ولتحقيق ما تقدم ، يجب تدريب التلاميذ على استخدام المادة الثقافية للوسائل السمعية والبصرية كمرجع للأغراض التعليمية . كما يجب استخدام وسائل الإعلام كمرجع للتمارين والتدريبات ، مثل إنتاج الملخصات المصورة ، والأفلام التعليمية .

(٥) يجب أن تكون تكنولوجيا الإعلام من الفروع الجديدة للتعليم ، كما يجب أن تدخل كل الفروع العملية ذات الارتباط والاتصال الوثيق الصلة بوسائط الاتصال التعليمية

فى التعليم العام ، حتى إن كانت هذه وتلك تمثل نوعاً من الثقافة صعبة الاستيعاب، لأن الطالب بمرور الوقت سيتمكن من إتقان استعمالها والسيطرة عليها .

(٦) ينبغى توطيد وسائط الاتصال التعليمية فى المواقف التعليمية ، لأنه حتى هذه اللحظة لم تجد وسائط الاتصال التعليمية المكان اللائق بها ، ولم تحظ بالاهتمام المناسب لها فى مدارسنا ... وبعامة ، حان الوقت الآن لإجراء اتصالات ومشاورات أكثر شمولا وتنظيماً على جميع المستويات ، سواء أكانت تعليمية أم غير تعليمية لتحقيق الفكرة السابقة ، وبخاصة أنه أصبح فى حكم المستحيل على : السياسات التعليمية ، أو الطرق والأساليب التربوية ، أو عمليات إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة ، أو البحوث التربوية أن تتجاهل فكرة توظيف الوسائط التعليمية فى المواقف التربوية فى مجتمعنا العصرى ، الذى يقوم على العلم والتكنولوجيا ، والذى يقوم أيضا على الحقيقتين التاليتين :

* إن مجتمعنا قادر على استيعاب أي جهاز تقنى مهما كان معقداً ، كما أنه قادر على إنتاجه وتشغيله والتحكم فيه .

* إن مجتمعنا يستطيع وضع أجهزة ووسائل الاتصال فى متناول جميع الأفراد ، وبخاصة إذا كانت هذه الأجهزة والوسائل مطلباً جماهيريًا .

خلاصة القول ، أن استخدام الوسائل السمعية والبصرية فى التعليم ليس جديداً ، حيث أن التوسع فى استخدامها قد ظهر بصورة سافرة عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، بحيث أصبح من الميسور لمعلم اليوم أن يستخدم عديد من هذه الوسائل ، لتعريف التلاميذ سمعيًا وبصريًا بالعالم كله . إننا نعيش حالياً فى عالم الصور الذى لم يحلم به قط **كومنيوس** الذى أنشأ أول مدرسة عرفها التاريخ . ولا ريب أن إنشاء جسر بين عالم المعانى وعالم المدركات الحسية من الأمور الأساسية فى التعليم ، كما أن سد هذه الفجوة من أهم الأمور التى ينبغى أن تتحمل المدرسة مسئوليتها . ولكن إدخال الوسائل السمعية والبصرية فى العملية التعليمية ، ليس بالأمر السهل الهين كما يعتقد الكثير ، لأن ذلك العمل يتطلب مراعاة الدقة فى اختيار ما يطلق عليه دوليًا اسم **البضاعة اللينة** ، أي المادة العلمية . كما يتطلب العناية المركزة بما يسمى **البضاعة الصلبة** ، أى الأجهزة والمعدات ، كالتلفاز ، وأشرطة التسجيل ، .... الخ . وبالطبع ، لايستطيع المدرس - مهما كانت قدراته وإمكاناته - بمفرده أن يشرف على هذين المجالين ، أو يقوم بالتنفيذ فى مجال عمله التطبيقى اليومى ، لذا يجب تقسيم العمل بين هيئة التدريس وتعيين موظفين لتولى مهمة الإشراف على الوسائل والأجهزة .[١٧]

وعلى صعيد آخر ، تواجه حالياً المدرسة مشكلة تكمن فى : (١) كيفية الإفادة فى الحياة المدرسية بالتجارب التى اكتسبها التلاميذ فى وقت فراغهم ، كمشاهدين لشاشة التلفاز وكمستمعين للمذياع فى المنزل ، (٢) الطريقة التى يمكن بها للمدرسة أن تتحكم فى اختيار ما يشاهده ويستمع إليه التلاميذ فى وقت فراغهم .

أيضا ، من المهم تقسيم العملية التعليمية بحيث يخصص لكل قسم منها من الأجهزة ،

ما تتوافر فيه الشروط الضرورية ، وذلك على النحو التالى [١٨] :

(١) يمكن أن تقوم وسائل الاتصال الجماهيرية كالتلفاز والمذياع ببعض المهام المتصلة بالعرض الموضوعى للمادة العلمية .

(٢) تظل الكتب بعامة ، والكتب المدرسية بخاصة ، مصدراً لا غنى عنه للدراسة الفردية، والتعليم المنهجى النظرى .

(٣) يقوم المدرس فى أثناء حواره وعمله الخلاق المشترك مع التلاميذ بدور مهم وحيوى فى مراجعة معلوماتهم وتصحيحها ، وفى نماء وتقويم ملكاتهم وقدراتهم .

ظهور وسائط اتصال جديدة

شهدت السنوات الأخيرة ظهور وسائط اتصال جديدة ، نذكر منها ما يلى (١٩) :

(١) ظهور وسائط اتصال تتكيف وفقاً للأغراض الاجتماعية ، بمعنى أنها ترتبط بنظام اجتماعى من نوع ما ، ومن ثم ترقى بعلاقة الفرد مع غيره من الأفراد . وكانت تلك الأشكال حتى بضع سنوات مضت تتحول لمختلف الأغراض والمقاصد ، لتصبح وسائل إعلام جماهيرية . ولكن منذ إنشاء بعض المنظمات ، كاليونسكو ، والمجلس الأوربى، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاقتصادية ، وبدأ الاهتمام باستخدام وسائل الإعلام الجماهيرية استخداماً منهاجيًا ، وذلك بهدف وضع الخطط المثلى من ناحية ، وبغرض تعديل الحد الأدنى من الذخيرة الفكرية لدى أفراد الدول الأعضاء الذين يتلقون ما تمليه عليهم وسائط الاتصال (الراديو - التلفاز - المطبوعات ...) ، بطريقة تجعلهم ينهلون من مصادر بيئتهم بأقصى درجة ممكنة ، من ناحية ثانية .

(٢) ظهور وسائط الاتصال بين الأشخاص التى يسرتها التكنولوجيا المتقدمة ، والتى تساعد الأفراد على الأتصال بعضهم البعض ، سواء أكانوا فى بيئة واحدة أم بيئات متباعدة الأطراف .

وبعبارة أكثر شمولا ، ظهور أساليب الاتصال التى يختار فيها بعض الأفراد أفراداً آخرين فى المجالات التى يتيحها المجتمع من أجل تبادل الرسائل ، أو إرسال ما يرغبون من أخبار وأنباء ، فى الوقت الذى يرغبون فيه وبالطريقة التى يريدونها ، وذلك باستخدام وسائط الاتصال المتقدمة التى أتاحتها الطفرة الهائلة فى المجال التكنولوجى .

ومن وسائط الاتصال بين الأشخاص تتبدى أولا الشبكات البريدية والتليفونية ، يليها مباشرة جهاز التلكس والفاكس ، وأجهزة الاتصال بين أطراف الخطوط والحاسب الآلى، وطبع الوثائق عن بعد عن طريق البريد الإلكترونى (الإنترنت) .

(٣) ظهور وسائط الاتصال الذاتى ، وهو اتصال بين الإنسان وبين نفسه خلال فترة زمنية. ومن صور الاتصال الذاتى ، النمط المكتوب (المذكرات الخاصة - العقود - المحفوظات [الأرشيف] - أوراق العمل) ، أو الصور الفوتوغرافية ، أو التسجيل على الشريط الصوتى أو الشريط الصوتى المرئى (شريط الفيديو) .

وبالرغم من أن الكتابة تمثل كما كبيراً من الاستثمار الذى تمارسه بعض المجتمعات التى يمكنها تزويد كل فرد بنصيب من التعليم مع توفير الوقت اللازم لذلك ، وعلى الرغم من أن الكتابة تمثل وسيلة الاتصال الذاتى الواسعة الانتشار بالفعل ، وعلى الرغم من نجاحها فى مختلف المدنيات ، فإنها مازالت مادة ترفيه بالنسبة للعقل البشرى ، إذا اعتبرنا النفقات التى يتكلفها فى البداية تعلم القراءة والكتابة فقط .

إنها لمشكلة خطيرة ، مشكلة توفير التعليم ، لأنه يقوم على عمليات تتطلب نوعاً معيناً من التدريب والمهارة ، كما أنه بمثابة نوع من الاستثمار الذى لا يظهر له عائد فورى فى حياة الفرد خلال فترة شبابه غير المثمرة (فترة الدراسة) .

ظهور مفهوم وسائط الاتصال التعليمية

إن اللغة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة ، قد تعجز بمفردها أن تكون وسيلة كافية للتعليم والتفاهم . ومن ناحية أخرى .. فإن إدراك الأفراد لمدلولات ألفاظ اللغة يختلف باختلاف خبراتهم السابقة ، وبالتالى فإن بعض هؤلاء الأفراد قد لا يستطيعون إدراك بعض ما تعنيه هذه الألفاظ .

بسبب ما تقدم ، كان من الضرورى استخدام بعض المعينات أو الوسائل التعليمية فى المواقف التدريسية داخل حجرات الدراسة ، على أساس أنها أدوات يمكن استخدامها لتحسين عمليتى التعليم والتعلم ، كما أنها تسهم فى توضيح معانى بعض كلمات الدروس الصعبة .

وعلى الرغم من أهمية استخدام الوسائل التعليمية المعينة فى المواقف التدريسية ، فإن آراء المعلمين تباينت حول هذا الموضوع . ولذا ، قد نجد فريقاً يتحمس جداً للفكرة السابقة ، ويرى أن الوسائل التعليمية أدوات مهمة يجب توفيرها فى المدرسة لتصاحب المعلم فى كل موقف تدريسى. بينما يرفض فريق ثان الفكرة السابقة تماماً ، ويرى عدم جدواها ، لأن الموقف التدريسى - من وجهة نظرهم - يمكن أن يتم بنجاح تام دون هذه الوسائل . أما الفريق الثالث ، فهو فريق محايد على طول الخط ، وذلك لأنه لا يتحمس لها ، وفى الوقت نفسه لايرفضها . ولذلك ، إن وجدت الوسائل فى المدرسة ، استخدمها فى عملية التدريس ، وإن لم تتوفر فلا يسعى إلى اقتنائها أو إنتاجها .

ومهما تباينت الآراء حول موضوع جدوى ونفع الوسائل التعليمية فى المواقف التدريسية، إلا أن هذه الآراء - إن إرادت أن تنظر للأمور نظرة علمية موضوعية - يجب أن تسلم بأن الموقف التدريسى الناجح يقوم على تفاعل الأطراف المعنية ، وهى : المدرس ، التلميذ ، المادة ، الطريقة. ولكى تكون الطريقة ناجحة تماماً ، ينبغى أن يوظف المدرس جميع الإمكانات التى تحت تصرفه ، وبالتالى ينبغى الاستفادة من الوسائل التعليمية المعينة ، واستعمالها استعمالا وظيفيا .

إن ما سبق ذكره بالنسبة لموضوع توظيف الوسائل التعليمية فى المواقف التدريسية ، يتوافق تماماً ويسير فى خط متواز مع الآراء التربوية الحديثة . فلقد أبانت هذه الآراء عن الآتى :

* لا يتم التعلم إلا من خلال النشاط الذاتى الذى يقوم به المتعلم بهدف الحصول على المعرفة أو اكتساب المهارات ، وذلك من خلال تفاعله مع الحياة نفسها ، وما تتضمنه

من مصادر مختلفة ، سواء أكانت طبيعية أم صناعية .

* لم يعد للمعلم أو الكتاب المدرسى اليد الطولى والسيطرة الكاملة على زمام الأمور بالنسبة لتحقيق بعض الأهداف التربوية ، وبخاصة أن هذه الأهداف تعددت وتنوعت فى وقتنا الحالى .

* هناك بعض الوسائل ، مثل آلات التعليم ودوائر التلفاز المغلقة وشبكات الإنترنت ، لها من التأثير ما يساوى تأثير المعلم والكتاب المدرسى . وأحيانا ، يفوق تأثير هذه الوسائل تأثير المعلم والكتاب المدرسى ، وذلك بالنسبة لتحقيق بعض الأهداف التربوية .

* يواجه التعليم حاليًا الكثير من المشكلات الملحة ، مثل : زيادة عدد التلاميذ الذين يقبلون على التعليم ؛ مما أدى إلى زيادة رهيبة فى كثافة الفصول ، وهذه بدورها أدت إلى نقص فرص التفاعل بين المعلم والتلاميذ . أيضا ، من المشكلات الملحة : قلة الإمكانات المادية المتاحة ، النقص الكبير فى عدد المعلمين المعدين إعداداً علميًا وتربويًا مناسبًا . وتتطلب مواجهة مثل تلك المشكلات البحث عن وسائل أخرى للتعلم بجانب المعلم والكتاب المدرسى .

* يستوجب مبدأ التعلم الذاتى - كضرورة لازمة تمليها طبيعة العصر الحالى الذى يتميز بالتطور والتغير السريعين فى شتى ألوان المعرفة ، وفى مناحى الحياة ، وفى أساليب الإنتاج - إيجاد وسائل غير تقليدية للتعليم والتعلم غير المعمول بها فى مدارسنا .

ولقد ترتب على ما تقدم ظهور مفهوم الوسائط التعليمية . وهذه ليست مجرد إضافات لعمل المعلم والكتاب المدرسى ، أو مجرد مساعدة ضرورية لهما ، ولكنها تدخل ضمن خطة الدراسة ، وتقوم بدور رئيسى وأساسى فى عملية التعلم .

ومن ناحية أخرى ، ينظر إلى المعلم كوسيط متكامل مع وسائط أخرى يعينها ويستعين بها . أيضا ، لا يعد الكتاب المدرسى مركز تجمع المادة التعليمية فقط ، وإنما بجانب ذلك يكون بمثابة دليل يوجه المتعلم إلى المصادر التعليمية الأخرى .

وجدير بالذكر ، أنه يجب التخطيط لاستخدام الوسائط التعليمية فى نظام متكامل يسمى نظام الوسائط المتعددة ، وهو يقوم على أساس ربط الوسائط فى نظام خاص بحيث يوزع دور كل وسيط تبعاً لمدى قيمته فى تحقيق الغرض المنشود منه ، مما يزيد من قيمته عما لو استخدم منفصلاً . أيضاً ، يوزع دور كل وسيط فى ظل ذلك النظام ؛ بحيث تتكامل الوسائط فيما بينها ، لتكون نظاما واحداً ، على الرغم من تنوع أغراضها وتعدد أشكالها .

وتستخدم الوسائط التعليمية فى عمليتى التعليم والتعلم ، بمعنى أنها تستخدم للتعلم بجانب استخدامها للتدريس . من هذا المنطلق ، تكون الوسائط التعليمية بمثابة المدخل التعليمى نفسه ، وليست مجرد مساعدات أو معينات إضافية للتعليم ، خلال موقف ما من المواقف التدريسية .

فى ضوء الحديث آنف الذكر ، توجد فروق جوهرية بين استخدام الوسائل التعليمية فى شكلها التقليدى ، وبين استخدام الوسائط التعليمية فى ظل نظام الوسائط المتعددة . وتتمثل أهم هذه الفروق فى الآتى [٢٠] :

* تعالج الوسيلة موضوعاً واحداً من خلال الاستخدام المعتاد ، بينما يعالج الوسيط التعليمى مفهوماً واحداً ، أو جانبا محدداً داخل إطار الموضوع فى ظل نظام الوسائط المتعددة .
* تستخدم الوسيلة أغراضاً تتسم بالعمومية ، أو أهدافا واسعة عريضة من خلال الاستخدام التقليدى ، بينما يخدم الوسيط أهدافا محددة ، تؤدى إلى تعلم كفء من خلال نظام الوسائط المتعددة .
* غالبا ، تستخدم معظم الوسائل التعليمية فى شكلها التقليدى للتعليم الجمعى ، ويكون استخدامها للتعليم الفردى محدوداً للغاية وبدرجة قليلة ، بينما تستخدم الوسائط لكل من التعليم الفردى ، والتعليم الجمعى على حد سواء ، بدرجة الكفاءة نفسها .
* فترة تقديم الوسيلة التعليمية ، والمادة التعليمية التى تتضمنها ، تعدان طويلتان نسبياً إذا قورنتا بفترة تقديم الوسيط ، وبالمادة التعليمية التى يقدمها الوسيط .
* يكون دور التلاميذ خلال عرض الوسيلة التعليمية دوراً سلبياً يقتصر على مجرد المشاهدة وتلقى المعلومات ، بينما يكون للتلاميذ - عند استخدام الوسائط التعليمية - دور مميز بسبب النشاطات والممارسات التى يقومون بها .
* تستخدم كل وسيلة بمعزل عن بقية الوسائل فى ظل النظام التقليدى لاستخدام الوسائل، بينما يتكامل استخدام الوسائط فى تتابع يخطط له سلفاً فى ظل نظم الوسائط المتعددة .
* غالباً ، تعرض الوسيلة على كل التلاميذ بصورة جمعية ، بينما يستطيع كل تلميذ أن يتعامل بحرية مع الوسيط منفرداً . وأحيانا ، يتعامل التلميذ مع أكثر من وسيط فى الموقف التدريسى الواحد .
* تقدم المادة التعليمية وما تحتاجه من وسائل تعليمية فى ظل الاستخدام المعتاد للوسائل التعليمية بواسطة المعلم فقط ، بينما يعمل التلاميذ فى ظل نظام الوسائط المتعددة بصورة ذاتية ليختاروا الوسائط التعليمية التى تناسب الموقف التعليمى .

دور المعلم فى إطار نظام الوسائط المتعددة

أوضحنا فيما سبق أنه ينبغى الاستفادة من الوسائط التعليمية المعينة واستعمالها استعمالا وظيفيا .

والسؤال : ما المقصود بتوظيف الوسائط التعليمية ؟

المقصود بتوظيف الوسائط هو استعمالها استعمالا وظيفياً خلاقاً كمادة تعليمية تستثير الدافع لدى المتعلم وتهيئ له المناخ المناسب للتعلم ، وكمحور نشاط تعليمى يقوم به الدارسون أنفسهم ، وليس كمجرد وسائل معينة توضح ما يشرحه المعلم أو تشهد على صحة ما يقول ، وهى جزء متكامل من خطة الدرس ومراحل تنفيذه ، وهى بمردودها التربوى عون للمعلم ، وليست عبئاً عليه كما يتصور البعض .

لذا ، فإن الاختيار المرتجل للوسائط التعليمية ، أو إقحامها أثناء سير الدرس دون التخطيط المنظم لذلك ، لا ينتج عنه إلا إرباك الدرس وإعاقة تقدمه ، فيكون ضررها أكثر من الفائدة المرجوة . وهذا إهدار للجهد والتكاليف وابتعاد عن الأهداف التى من أجلها ينادى المربون بضرورة توفير الوسائط التعليمية التعلمية (٢١) .

فى ضوء ما سبق ، يجب أن تكون الوسائط جزءاً من خطة الدرس لتسهم فى تحقيق أهدافه ، كما يجب أن تكون حصيلة تصور المدرس الكامل للدرس الذى يقوم بتعليمه ، وبذا يشعر المدرس بحاجته لها ، لأنها تجيب عن الأسئلة التى يطرحها هو ، أو التى قد يطرحها التلاميذ أيضا ، خلال سير الدرس .

وحتى يتحقق ذلك ، ينبغى مراعاة ما يلى :

١ - معرفة المدرس لأهداف الدرس الذى يقوم بشرحه .

٢ - معرفة المدرس لحاجات ومطالب نمو التلاميذ الذين يتعاملون معه .

٣ - معرفة المدرس للمادة العلمية التى يقوم بتدريسها ، وكذا معرفة الأساليب المناسبة التى من خلالها يمكن تدريس هذه المادة بنجاح .

٤ - معرفة المدرس لأنسب الوسائط التى تساعده فى عمله ، كذا معرفة مصادر الحصول عليها أو معرفة طرق إنتاجها من الخامات الموجودة فى البيئة .

وبالنسبة لدور المعلم فى إطار نظام الوسائط المتعددة ، فيمكن تلخيصه فى الآتى :

* تغير دور المعلم من مجرد ملقن إلى مصدر للمعلومات إلى موجه ومرشد ، ولقد ترتب على ذلك مردودات تربوية مهمة ، تتمثل فى الآتى :

- التأكيد على التعلم الذاتى ، وجعل الطالب مستقلا ، مفكرا ، مبدعاً .
- الاهتمام بمشكلات وحاجات الطلاب .
- تحول عمل المعلم من الاقتصار على إجابة أسئلة الطلاب فى المعمل إلى إثارة العمل المعملى ، بتقديم أسئلة هادفة مستمرة تفجر قضايا تعليمية جديدة ،

وتتحدى مستوى ذكاء الطلاب .

* إن دور المعلم كمشرف على عرض واستخدام الوسائط التعليمية ، يتيح له المزيد من الحرية كى يضيف أو يحذف من الوسائط ، حسب ما يتناسب ومقتضيات الموقف التدريسى . أيضا ، تكون للمعلم حرية اتخاذ القرار بالنسبة لاختيار الوسائط الإضافية الجديدة .
* يقود المعلم المناقشات بينه وبين الطلاب على المستويين : الفردى والجمعى ، بشرط أن يراعى ما بين الطلاب من فروق فردية .
* يكون المعلم (فى ظل الوسائط المتعددة) بمثابة وسيط تعليمى ، وإن كان يتميز عن بقية الوسائط التعليمية بدوره الرائد الذى يقوم به ، حيث يستعان به فى تقويم الاستبيانات الخاصة بتفاعلات الطلاب واتجاهاتهم ، كما يؤخذ رأيه فى الاعتبار بالنسبة لتحليل مدلولات النتائج التى تسفر عنها بعض التطبيقات التربوية . أيضا ، تقع على عاتق المعلم مسئولية ترتيب الوسائط التعليمية الأخرى داخل النظام نفسه (نظام الوسائط المتعددة) .
* ينبغى أن يلم المعلم باستراتيجية استخدام الوسائط التعليمية المختلفة ، كما يجب أن يكون متمكناً من إنتاج بعض الوحدات السمعية - البصرية من الخامات المتوفرة فى البيئة .

قواعد اختيار الوسائط التعليمية فى الموقف التدريسى

يتبع المعلم لنقل المعلومات والحقائق إلى المتعلم طرقاً مختلفة ، وهى فى الحقيقة بمثابة النظام المرتب والطريق القويم الفعال لنقل المعلومات والحقائق إلى المتعلم بسهولة ويسر .

والواقع أنه ليس هناك أحسن الطرق الممكن اقتراحها ، إذ أن كل معلم يستعمل طرق تعليم مختلفة ، تتغير حسب متطلبات المادة والموضوع الذى تجرى دراسته ، وتتغير أيضا حسب مقدرة المعلم المهنية ومهاراته الشخصية فى الشرح والرسم والكتابة ومستويات تحصيل الصفوف التى يقوم بتدريسها . ومع ذلك ؛ توجد بعض الطرق التى يمكن تطبيقها على مجال واسع من المواقف التعليمية ، والتى عن طريقها يمكن أن يؤدى المعلم عمله داخل الفصل وخارجه بطريقة جيدة . ومن هذه الطرق استخدام المعلم الوسائط المعينة فى المواقف التدريسية . والوسائط - فى الواقع - متنوعة وكثيرة ، وكلما أتقن المعلم أصول مهنته ، وزادت خبرته ، نراه يختار ، ويكتشف ، ويبتكر وسائط جديدة تزيد من فاعلية ووضوح ورسوخ الطريقة التى يتبعها فى تدريسه .

وبعامة ، عند اختيار المعلم للوسائط التعليمية المساعدة فى الموقف التدريسى ، يجب أن يراعى القواعد الأساسية التالية :

أولاً : إدراك أن اختيار الوسائط التعليمية المناسبة من المساعدات التعليمية (٢٢) :

تعتبر كل الوسائط التعليمية الممكن استخدامها فى الموقف التدريسى من العوامل ،

التى تساعد المعلمين فى دعم الأهداف الأساسية لأية دراسة نظامية ، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين يغفلونها .

وعند اختيار المدرس للوسائط التعليمية المساعدة ، يجب أن يطرح على نفسه مثل هذه الأسئلة :

ما العمل الذى أسعى إلى تحقيقه عند استخدام الوسائط المساعدة ؟ هل أهدف إلى جذب انتباه التلاميذ ذوى المستويات المختلفة ، وإلى تركيز أنظارهم على موضوع بعينه ؟

إذا كان الأمر كذلك ، فسوف يبحث المدرس - دون جدال - عن أحسن الوسائط التى تساعده فى تحقيق هدفه .

أيضاً ، إذا كان لابد من استخدام المدرس لإحدى الوسائط المعينة فأى هذه الوسائط تتلاءم أكثر مع الهدف الذى يسعى إلى تحقيقه ؟ . وفى هذه الحالة يقوم المدرس باختيار الوسائط التى يرى أنها تتلاءم مع موضوعه وتخدمه . وحتى يتم الاختيار بطريقة جيدة ، يجب أن يحدد المدرس الأهداف تحديداً دقيقاً ، وأن يعرف المميزات الخاصة لتلاميذه ، وبعد ذلك يأتى دور مختلف المواد اللازمة ، وبهذه الطريقة يتصرف المدرس مثل ربان السفينة الذى يحسن قيادتها وسط العواصف والأعاصير .

والحقيقة ، يجب أن يراقب المدرس بعين حذرة ظروف وإمكانات التخطيط العام للبرنامج الذى يضعه أو يقوم بتنفيذه ومتابعته ، حتى يستطيع فى الظروف المناسبة اختيار أنجح الوسائط المعينة. وبذا تكون لديه الفرصة لاختيار الوسائط المناسبة ، حتى ولو كانت أقل إثارة من ناحية مظهرها وأقل بريقاً ، لأن فرص الاستفادة منها - فى هذه الحالة - ستكون أكثر ، كما أن نتائجها ستكون أضمن .

ومن ناحية أخرى ، يجب أن يفكر المدرس فى مثل هذه الأمور :

إلى أى مدى يرتاح التلاميذ للأساليب العامة التى يستخدمها ، والتى يسهل إدراكها بالنسبة لهم ؟ هل هى مألوفة لديهم ، أو غير مألوفة بحيث تبتعد بهم كلية عن الحقيقة ؟ .

إن الأساليب التى سوف يستخدمها تساعد على شرح تسلسل الأسباب ونتائجها بدقة كاملة ، بالإضافة إلى أنها تتيح بعض الفرص لاستجابة التلاميذ بما يؤكد للمدرس توصلهم إلى المهارة أو الخبرة التى يبحثون عنها .

والآن ،كيف يستطيع المدرس اختيار أنسب الوسائط التعليمية المعينة ، التى تسهم فى تحقيق أهدافه ؟

وفيما يلى توضيح مفصل لبعض هذه الأوضاع بشئ من الدقة :

مواجهة المواقف المفاجئة :

فى أثناء مناقشة أى موضوع ، قد يحدث أن تثار بعض النقاط التى تحتم الرد عليها وعلاجها دون سابق إعداد ، وفى مثل هذه الحالة يعتبر المدرس من الأشخاص الموفقين ، بخاصة إذا كان يحتفظ فى جعبته دائما برصيد من خدع الوسائط التعليمية ، بحيث يحسن استخدامها

عند اللزوم ، فيسهل ذلك تقديم الحقائق والأرقام المناسبة للتلاميذ فوراً أو إعطائهم فكرة عامة عن الموضوعات التى تثار . إذا كانت الموارد المالية متاحة فى المدرسة ، فيمكن للمدرس الاحتفاظ بآلة عرض آلى ، وبأرشيف منظم للصور ، وبذا يستطيع استخدامها لإقامة الدليل على صدق وإيضاح ما يقول .

أيضاً ، مما يساعد المدرس على مواجهة الظروف المفاجئة ، توافر مكتبة كاملة التنظيم والترتيب للتسجيلات الصوتية والأشرطة التعليمية وذلك بالنسبة لجميع التخصصات . وحتى يتحقق ذلك ، يجب أن تكون إدارة المدرسة على معرفة تامة بأهمية الوسائط التعليمية ، وبذا تكون قد خطت الخطوة الأولى نحو تخصيص الميزانية المناسبة لتوفير الوسائط التعليمية .

إعداد البرامج الخاصة :

إن الوسائط التعليمية التى تصمم لمواجهة مواقف محددة ، تساعد - بالتأكيد - على تحقيق أغراض وأهداف الموقف التعليمى بطريقة أكثر فاعلية . فالصور الفوتوغرافية التى يقوم التلاميذ بتصويرها لها مردودات إيجابية على العملية التربوية ، كذا الصور المتحركة ، والرسوم البيانية ، وأشرطة التسجيل : الصوتية والمرئية ، والرحلات المنظمة لتحقيق رغبات معينة .

ورغم أن الوسائط التى يقوم بإعدادها التلاميذ ، قد لا تكون فى غاية من الكمال والجمال ، فإنها تكون أقوى تأثيرًا فيهم ، وتثير حماسهم لأنها من صنعهم . أيضا ، يحتاج الإعداد الخاص لبرامج الوسائط التعليمية إلى قدر مناسب من التخطيط ، وذلك لما يتطلبه من مشورة ومعاونة من لهم شأن فى كتابة الموضوعات والحوار ، أو الذين يمتازون بالخبرات العريضة فى استخدام الوسائط التعليمية .

الإعداد للمدى الطويل :

حتى يتم الحصول على أقصى فائدة ممكنة من استخدام الوسائط التعليمية بالنسبة للمواقف التربوية ، التى يمكن معالجتها باستخدام البرامج طويلة المدى ، يجب التخطيط سلفاً على أساس تخصيص موسم كامل لبرنامج معين يراعى فيه الثبات والترابط ، مما يتيح الاستعداد لاستخدام الوسائط التى تناسب كل موقف على حدة ، وما يتبع ذلك من تجهيز اللوحات وطلب الأفلام المناسبة ، وتحديد الرحلات المزمع القيام بها ، واختيار الصور وأماكن عرضها والرسوم البيانية الواجب إعدادها ، على أن تفحص وتشاهد هذه الأدوات قبل استعمالها : للتأكد من صلاحيتها .

أوجه نشاط الجماعات الصغيرة :

يمكن استخدام الوسائط التعليمية فى كشف وتطوير مهارات التلاميذ الخاصة ، وفى عرض المعلومات ، وفى تغيير الاتجاهات أو تأييدها ودعمها . وتستطيع أى مجموعة من التلاميذ تبادل النماذج أو العينات التى تنتجها مع مجموعات التلاميذ الأخرى ، كما يجوز لهم كذلك تنظيم الرحلات المناسبة لأى متحف أو مصنع .

التدريب الفنى :

يتضمن اكتساب أى مهارة خطوات تتلخص فى وضع التعليمات ، والتطبيق وتصويب

الأخطاء ، ثم تكرار التجربة . وحيث أن الوسائط التعليمية تتشابه بدرجة كبيرة مع التجربة الحقيقية المباشرة ، لذا تعتبر من العوامل ذات الآثار القوية . وبغض النظر عن طبيعة الخبرة الفنية التى يريد المدرس إكسابها للتلاميذ أو يريدون هم اكتسابها ، يجب البحث عن الكيفية التى تعمل بها الوسائط التعليمية ، كما يجب دراسة الأساليب المناسبة لاكتشاف الخبرات المختلفة .

تهيئة الجو للمناقشة :

إن معرفة الحقائق تجعل المناقشة حلقة لا يسيطر عليها الجهل وعدم المعرفة ويمكن الاستعانة فى تحقيق ذلك بالوسائط التعليمية ، وبخاصة تلك التى تخاطب أكثر من حاسة واحدة فى الوقت نفسه ، لأنها عظيمة الأثر والفاعلية ، إذ تساعد على الربط بين الحقائق والمشكلة المراد دراستها .

ويجوز أحياناً استخدام الوسائط التعليمية فى استعراض ومناقشة بعض المواقف التى يمكن استغلالها كمفاتيح لبدء المناقشات . ويمكن أن يكون الفيلم التعليمى من الوسائط ذات الفائدة الكبيرة فى هذا المجال ، وبخاصة إذا تم اختياره بطريقة حسنة ، إذ بعد مشاهدة الفيلم كعرض عام للموضوع ، يفتح باب المناقشة وتطرح العناصر المختلفة لدراستها تمهيداً للإجابة عن مثل هذه الأسئلة : هل استطاع التلاميذ تحقيق ما يرغبون فى معرفته ؟ هل هناك عناصر أخرى ينبغى الاستعانة بها ؟

وحتى تساعد الوسائط المساعدة فى تهيئة الجو للمناقشات المثمرة ، يجب مراعاة ما يلى:

* أن تكون الوسائط المساعدة كافية فى حجمها ، وأن توضع فى مكان مناسب ، وبذا يستطيع كل تلميذ رؤيتها بوضوح .
* أن تختار بدقة ومهارة لتتلاءم مع المستوى العام لأدنى مستويات التفكير والفهم .
* أن تضيف الكثير إلى معلومات التلاميذ ، إذ يفضل عدم استخدام الوسائط التعليمية إذا كانت لن تضيف شيئاً يذكر إلى معلومات التلاميذ .
* أن تخدم موضوع الدرس ، وأن تقدم للتلاميذ فى الوقت المناسب ، وألا تختار كيفما اتفق فى آخر لحظة .
* أن تكون صالحة وجاهزة للاستعمال ، وحتى يتحقق ذلك ينبغى مراعاة :
  - القيام بتجارب اختبار للاطمئنان على سلامة الوسيط .
  - التأكد من سهولة إظلام الغرفة بدرجة كافية فى حالة عرض الأفلام .
  - التأكد من توافر الظروف الفيزيقية (التهوية والإضاءة) .
  - التأكد من توافر أماكن الجلوس ، كذا التأكد من أن طريقة الجلوس تسمح للتلاميذ متابعة ومشاهدة ما يعرض أمامهم بسهولة .
  - التأكد من وجود المكان المناسب الذى سيوضع عليه الوسيط .
  - التأكد من سلامة التوصيلات الكهربية وصلاحية المعدات .
  - التأكد من عدم وضع الأسلاك فى طريق مرور التلاميذ ، وتغطية الأسلاك إذا كان لابد من ظهورها فوق أرضية الفصل .

- أخيراً ، العمل على إتاحة الفرص أمام التلاميذ لتدوين مذكراتهم وملاحظاتهم أثناء عرض الوسائط ، تمهيداً لمناقشة هذه المذكرات والملاحظات فور انتهاء العرض.

الخبرات المطلوبة فى استخدام الوسائط المعينة :

إن حسن استخدام الوسائط المعينة يزيد الرغبة فى استخدامها ، لذا يجب توافر الإحساس بالثقة لدى المدرس من ناحية ، ولدى التلاميذ من ناحية أخرى ، فى تشغيل واستخدام الوسائط المعينة . إن ذلك ليس بالمهمة العسيرة أو المسئولية الخطيرة ، لذا يجب أن يَتشجَّعَ وأن يُقدمَ المدرس أولاً على إتقان تلك العناصر التى تخدم المادة التى يقوم بتدريسها . إن ذلك سيكون له مردودات إيجابية ، تتمثل فى استجابة التلاميذ مع المدرس بسرعة أكثر لما لديهم من خبرات ، وفى إثارة المزيد من المناقشات المثمرة ، وفى استيعاب وحفظ البيانات بسهولة .

إن المردودات السابقة تؤكد أهمية استخدام الوسائط المعينة ، مما يزيد من حماسة المدرس لاستخدام المزيد منها ، حتى يمكنه الوصول إلى المستوى الكامل للإعداد الصحيح للوسائط المناسبة .

وتتلخص الخبرات اللازمة لاستخدام الوسائط المعينة فى :

* التمكن والسيطرة من طرق استخدام وإدارة وصيانة الوسائط المناسبة .
* القدرة على اختيار أو تنسيق الوسائط المناسبة حتى تظهر وتخرج بأنسب وأسهل الطرق وأقواها أثراً .
* معرفة المجلات الدورية والكتيبات ، التى تتضمن الملخصات الخاصة بالوسائط المتوافرة بالسوق والممكن الاستعانة بها .
* معرفة أماكن التدريب على استخدام مواد الوسائط التعليمية ، كذا أماكن وسائل التقويم المختلفة لهذه الوسائط .

ثانياً : معرفة خصائص الوسائط التعليمية المعينة :

وهذه تتمثل فى الآتى :

* الوسائط التعليمية جزء متكامل مع ما يتضمنه المنهج من مقررات ولا تنفصل عنه .
* الوسائط التعليمية تستخدم فى جميع المراحل التعليمية ، ومع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم العقلية .
* الوسائط التعليمية ليست بديلة عن الكتاب المدرسى أو المدرس الجيد .
* الوسائط التعليمية لا تعنى الترفيه عن عناء وتعب الدراسة الأكاديمية .
* الوسائط التعليمية تعنى الوسائط الأساسية فى العملية التربوية التى عناصرها كل من: المعلم ، والسبورة ، والكتاب . كما تعنى أيضاً الوسائط المعينة فى العملية التربوية ، مثل : الوسائط البصرية ، والوسائط السمعية ، والوسائط البصرية السمعية .

ثالثا : معرفة القواعد الأساسية لاستخدام الوسائط التعليمية المعينة (٢٣) وتتمثل هذه القواعد فى الآتى :

١ - الابتعاد عن الشكلية فى استخدام الوسائط التعليمية :

ينبغى على المدرس عند استخدام الوسائط التعليمية أن يراعى ما يلى :

* لا يستطيع التلاميذ عن طريق الوسائط التعليمية فقط ودون غيرها ، التعلم الكامل على نحو سريع وتام .
* لا يمكن التغلب عن طريق الوسائط التعليمية على جميع مشكلات التدريس والتعلم .
* ليست الوسائط التعليمية خبرات ، وإنما هى وسائل للحصول على الخبرة .
* تتفاوت الوسائط التعليمية المعينة فى درجة الصعوبة والتجريد .
* تثير الملامح غير العادية للوسائط التعليمية انتباه واهتمام التلاميذ .

وبذلك ، يبتعد المدرس عن الشكلية فى استخدام الوسائط التعليمية ، لأنه يبين للتلاميذ الغرض من استخدامها ودورها فى توضيح معانى ما يتعلموه ، كما أنه يوجههم إلى النقاط المهمة والأساسية التى تخدمها كل وسيلة ، ويساعدهم أيضاً على فهمها وطريقة تشغيلها .

٢ - عدم ازدحام الدرس بالوسائط :

إن استخدام المدرس لوسائط متعددة فى الموقف التدريسى ، دون تخطيط ووعى منه بما يمكن أن تسهم به ، قد يؤدى إلى نتائج غير مرضية . فبدلاً من أن تساعد على التوضيح والفهم تؤدى إلى التشويش وعدم الفهم ، لذلك ينبغى أن يختار المدرس الوسائط المعينة بدقة وعناية بحيث تكون متصلة بموضوع الدرس وتخدم أهدافه ، وتستحق الجهد والوقت المبذولين فى استخدامها . ويستدعى ذلك بالضرورة ، إلمام المدرس بالوسائط التعليمية المختلفة ، والإسهامات المتنوعة التى يمكن لكل وسيط أن يقدمها لتحقيق أهداف مادة تخصصه .

٣ - ملاءمة الوسائط التعليمية المعينة لمستويات التلاميذ العقلية :

تفقد الوسائط المعينة فائدتها التعليمية إذا اتسمت بالصعوبة والتعقيد ، أو بالسهولة المتناهية ، لذا ينبغى اختيار الوسائط المستخدمة بدقة ؛ بحيث تتحدى تفكير التلاميذ بما يناسب قدراتهم أو يزيد قليلاً . ومن جهة أخرى ، يمكن للمدرس ، فى بعض الحالات ، أن يتيح الفرصة أمام التلاميذ لاستخدام الوسائط وتشغيلها ، ولإنتاج بعضها بما يتناسب ونموهم وقدراتهم .

٤ - تحديد الأغراض التعليمية واختيار الوسائط المناسبة :

إن معرفة المدرس لأهداف المنهج الذى يقوم بتدريسه ، يساعده على اختيار خبرات التعلم ووسائله وأدواته التى يجب أن تتوافر لتحقيق هذه الأهداف . وحيث أن الوسائط متعددة ، وتتفاوت من حيث مميزاتها ونواحى قصورها فيما يتصل بالمواقف المختلفة للتدريس والتعلم ، لذا ينبغى أن يسترشد المدرس بالاعتبارات التالية فى عملية اختيار الوسائط المناسبة :

* الأهداف التربوية التى تحققها الوسائط التعليمية إذا قورنت بغيرها من الوسائل .

* الوقت والجهد الذى يتطلبه استخدام الوسائط التعليمية من حيث الحصول عليها ، وسهولة تشغيلها ، إذا قورنت بغيرها من الوسائل التى تحقق الغرض نفسه .
* مدى إسهام الوسائط التعليمية فى تشويق وإثارة اهتمام التلاميذ ، وما يمكن أن تثيره من نشاطات لها مضامينها وتطبيقاتها التربوية .
* صحة محتوى الوسائط التعليمية من الناحية العلمية ، وكذلك جودتها ودقتها من الناحية العملية .
* إمكان استخدام التلاميذ للوسائط التعليمية وتشغيلها دون خطورة عليهم .

٥ - تكامل استخدام الوسائط التعليمية مع المنهج :

يعنى التكامل هنا ، عمليات انتقاء وتنظيم طريقة أو طرق استخدام الوسائط التعليمية على نحو يناسب طبيعة الأهداف التى يسعى المدرس إلى تحقيقها ، بما يلائم مستويات التلاميذ واهتماماتهم المختلفة .

وحتى يحقق المدرس هذا التكامل مع المنهج ، لابد أن يحقق ما يلى :

* فهم المدرس لكل من المادة الدراسية والمتعلمين .
* معرفة المدرس بأنواع الوسائط التعليمية ، وفوائدها ، ونواحى قصورها ، ومصادر الحصول عليها .
* مهارة المدرس فى استخدام الوسائط التعليمية بفاعلية ، وفى تشغيلها بسهولة .
* تنوع الوسائط وتوافرها فى المدرسة .
* توفر الظروف الفيزيقية المناسبة داخل الفصول والقاعات ، مما يساعد المدرس على استخدام الوسائط وتشغيلها بصورة طيبة .
* اهتمام الإدارة المدرسية والمشرفين على التعليم بتوفير الوسائط المعينة للمدرس فى عمله ، كذا تشجيعه لاستخدامها باستمرار ، ولإنتاج بعضها محليًا .

٦ - تجربة الوسائط التعليمية والاستعداد السابق لاستخدامها :

ينبغى على المدرس تجريب الوسائط التعليمية قبل استخدامها لمعرفة مدى صلاحيتها من حيث خدمة أغراض المدرس من جهة ، أو من حيث عدم وجود أعطال أو أعطاب بها تحول دون تشغيلها .

وحتى يكون للوسائط دورها الوظيفى الفعال فى الموقف التعليمى ، ينبغى أن يستعد المدرس سابقاً لاستخدامها ، وبذا يستطيع اختيار الموضع المناسب لها فى الدرس ، والوقت الملائم لعرضها واستخدامها .

٧ - تقويم الوسائط التعليمية :

إن التقويم جزء لا ينفصل عن الطريقة ، ويبدأ بمعرفة الأهداف المطلوب تحقيقها ،ويتضمن بعد ذلك عدة خطوات الهدف منها الوقوف على ما تحقق فعلاً من الأهداف .

وبالنسبة لتقويم الوسائط التعليمية ، ينبغى أن يراعى المدرس بعض الأسس التالية :

* هل حققت الوسائط الأهداف التى من أجلها اختيرت واستخدمت ضمن الدرس ؟
* هل ساعدت الوسائط فى زيادة فهم التلاميذ لموضوع الدرس ؟
* هل الوسائط والمادة التى تعرضها سليمة من الناحية العلمية ؟ وهل تناسب مستوى تحصيل وأعمار التلاميذ ؟
* هل تستحق الوسائط الوقت والجهد والتكاليف المبذولة فى إعدادها واستخدامها ؟
* ما مواطن القوة ومواطن الضعف فى استخدام الوسائط ؟ وما الأساليب المناسبة لتحسين فاعليتها التعليمية عند استخدامها ثانية ؟

رابعاً : معرفة طرق عرض الوسائط التعليمية المعينة (٢٤) :

ينبغى على المدرس اتباع الإرشادات التالية عند عرضه للوسائط التعليمية :

١ - عرض الوسائط بطريقة تجعل جميع التلاميذ يرونها بوضوح ، وإذا كانت الوسائط صغيرة فمن الأفضل توزيع نماذج منها على كل تلميذ أو على كل مجموعة منهم ، وإذا تعذر تحقيق ذلك ، عليه أن يعرض الوسائط المعينة بنفسه على كل تلميذ أو على كل مجموعة منهم .

٢ - لا يعفى عرض الوسائط أمام التلاميذ المعلم ، من إعادة عرضها أمام كل تلميذ يستجويه .

٣ - إذا تطلب موضوع الدرس أكثر من وسيط ، فيحسن ألا يعرضها المدرس دفعة واحدة أو بالتتابع ، بل يقدم كل منها حسب موقعها وفائدتها من الدرس . لذا ، ينبغى أن يختار منها ما يفيد ليكون تمهيداً للدرس فيقدمه ، وما يصلح منها ليكون خاتمة للدرس فيظهره فى نهايته .

٤ - ينبغى أن تكون الأسئلة التى تدور حول الوسائط قليلة العدد وواضحة ، حتى لاتشتت كثرة الأسئلة عقول التلاميذ ، فلا تركز حول صلب الموضوع التعليمى التعلمى وتضيع فى تفصيلات جانبية .

خامساً : معرفة أهمية الوسائط التعليمية المعينة :

تعتبر الوسائط التعليمية ضرورة لازمة فى الموقف التدريسى ، وبخاصة إذا استخدمها مدرس ماهر متمكن متحمس لعمله من جهة ، وإذا كانت متصلة بموضوع الدرس وتخدم أهدافه وأغراضه من جهة أخرى .

إن الوسائط تجعل التعليم حيوياً ومحسوساً ، فبدلاً من أن ينقل المعلم المعلومات إلى التلاميذ عن طريقه حاسة واحدة هى حاسة السمع ، يستطيع باستخدام الوسائط التعليمية ، أن يشرك فى الدرس أكثر من حاسة واحدة من حواس التلاميذ ، وذلك يتيح لهم مجالاً أوسع للملاحظة ، والتفكير والاختبار ،والفهم ، والاكتشاف وترسيخ المعلومات فى أذهانهم .

وقد أجرى " هوبن" ، و "فن" ، "ديل" بحثاً بينوا فيه أن أهم الفوائد التى يمكن توفرها الوسائط المعينة ، هى (٢٥) :

١ - تقدم أساساً ماديًا للتفكير الإدراكى الحسى ، وتقلل من استخدام التلاميذ لألفاظ لايفهمون لها معنى .

٢ - تثير اهتمام التلاميذ كثيراً .

٣ - ترسخ المعلومات فى أذهان التلاميذ .

٤ - توفر خبرات واقعية تدفع التلاميذ إلى النشاط الذاتى .

٥ - تخلق ترابطاً فى الأفكار فى أذهان التلاميذ .

٦ - تساعد على نمو المعانى وعلى زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ .

٧ - تنمى خبرات يصعب الحصول عليها عن طرق أخرى ، وتسهم فى جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقاً وتنوعاً .

وبالإضافة إلى ما أظهره البحث السابق ، هناك فوائد أخرى للوسائط التعليمية لا يمكن الإقلال من شأنها ، نذكر منها ما يلى :

١ - تساعد المدرس على تنظيم خطة سير الدرس ، وجعله واضحاً ومحسوساً .

٢ - تسهم فى حسن اختيار المدرس للأسئلة التى قدمها للتلاميذ ، وفى جعلها متسلسلة تسلسلاً منطقيًا .

٣ - تسهم فى اختصار الشرح وتجنب اللف والدوران حول الموضوع الواحد .

٤ - تثير فى التلاميذ الرغبة فى حب الاستطلاع ، وهو الأساس المادى للإدراك الحسى .

٥ - تخلق فى نفوس التلاميذ الرغبة والمثابرة على التعلم بشوق ونشاط .

٦ - تجعل ما يتعلمه التلاميذ باقى الأثر لأنهم يستخدمون أكثر من حاسة ، وأكثر من أداة من أدوات المعرفة فى تعلمهم .

٧ - تنمى فى التلاميذ بعض الاتجاهات والسلوكيات المرغوب فيها .

٨ - تعطى بعض الوسائط فكرة عن أحداث تمت من أزمنة سحيقة فى أماكن بعيدة .

٩ - تنقل بعض الوسائط الأحداث التى يموج بها العالم إلى داخل حجرة الدراسة ، ومهما كان البعد المكانى لهذه الأحداث .

١٠ - تقوى أواصر الصداقة بين المعلم والمتعلم .

١١ - توفر كثيراً من وقت المعلم ، فيوجه جل جهده واهتمامه بالتلاميذ وبمشاكلهم .

١٢ - تساعد المدرس على وضع الخطط المناسبة لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ .

١٣ - تتوافر فى الوسائط مزايا قد لا تتوفر فى الخبرات المباشرة ، نذكر منها : (٢٦)

* يمكن الحصول عليها فى أى وقت عندما نريد استعمالها .

* تكون أكثر شمولا وبخاصة إذا أحسن اختيارها ؛ لأنها توفر معالم رئيسية فى دقائق قليلة معدودة بدلا من ملاحظاتها فى ساعات وأيام .

* تضفى بعض المعانى التى يندر التوصل إليها بالإسهام المباشر بسبب الإحراج ، وبخاصة ما يمس بعض النواحى الشخصية للأفراد .

سادساً - الوقوف على مصادر الحصول على الوسائط التعليمية المعينة :

يجب أن يعرف المعلم أنه يمكن الحصول على الوسائط التعليمية المعينة من المصادر التالية:

١ - البيئة :

وهى من أغنى مصادر الوسائط التعليمية المعينة ، ويمكن عن طريق الانتقال إليها الحصول على الكثير من الأشياء والعينات . كذا يمكن عن طريق الاحتكاك بها معرفة إمكاناتها وظروفها . وبذا تتوفر للدراسين خبرات حية مباشرة .

٢ - الأسواق المحلية والخارجية :

وهذا المصدر يحتاج إلى توفير الإمكانات المادية التى عن طريقها يمكن شراء الوسائط التى يحتاج إليها المدرس فى عمله ، مثل الأفلام ، والأجهزة ، والنماذج والمجسمات وغيرها .

٣ - التصنيع المحلى :

هناك مقولة تنص على " الحاجة أم الاختراع" ، وعلى ذلك ، فإن الوسائط التى يقوم بتصنيعها المدرس منفرداً أو بالاشتراك مع التلاميذ ، تعد من أفضل الوسائط لأنها :

- تأتى لتلبى هدفًا وحاجة خاصة ، أى أنها تتوافق مع متطلبات المادة التعليمية .
- لا تكلف سعراً مرتفعاً ، بل يمكن تصنيعها من الخامات المتوفرة فى البيئة بأسعار زهيدة جداً ؛

وقد لا يقوم المدرس أو التلاميذ بتصنيع الوسائط التى يحتاج إليها فى عمله ، ولكن تتولى إدارة الوسائل التابعة لمديرية التربية والتعليم هذه المسئولية نيابة عنه ، ثم تقوم بتزويد المدارس بما تصنعه من وسائط . ولكن ذلك لا يعفى المدرس من مسئولية الاتصال المستمر بإدارة الوسائل ، ليوضح للمسئولين فيها عن تصوراته للوسائل التى يحتاج إليها فى عمله .

سابعاً : معرفة صفات الوسائط التعليمية المعينة :

حتى يدرك المعلم أن الوسائط التعليمية ، لها دورها الفاعل والفعال فى عملية التعليم ، عليه مراعاة الأمور التالية عند اختيار الوسائط ، أو عند إعدادها أو إنتاجها :

١ - أن يحدد الهدف من استخدام الوسائط .

٢ - أن تناسب الوسائط المستخدمة المادة العلمية التى يقوم المدرس بعرضها .

٣ - أن تتوافر فى الوسائط الشروط التالية :

* أن تكون ألوانها متناسبة وجذابة .

* أن تكون سليمة من الناحية العلمية .
* يمكن تشغيلها بسهولة .
* ألا تسبب أية أخطار عند استخدامها .

٤ - أن تصنع من المواد الخام المتوفرة بالبيئة حتى تكون رخيصة التكاليف .

٥ - أن يستخدم الوسيط لغرض واحد أو اثنين على الأكثر .

٦ - أن يتناسب حجمها أو مساحتها مع عدد من تقدم لهم من التلاميذ .

٧ - أن تقدم للتلاميذ فى الوقت المناسب .

٨ - أن تناسب مدارك ومستويات التلاميذ التحصيلية والعقلية .

٩ - أن تثير فى التلاميذ الدافع فى التعلم ، وما يتبع ذلك من إجراء التجارب وقراءة البحوث والتمكن من المادة العلمية .

١٠ - أن تساير الزمن ، بحيث لا تعرض أو تقدم معلومات أو بيانات أو رسومات مضى وقتها ، وأصبح عرضها لا جدوى منه .

١١ - أن يختار المدرس الوسائط ، وأن يقوم بتشغيلها قبل استعمالها داخل الفصل للتأكد من صلاحيتها .

ثامناً : السيطرة على أصول وقواعد التخطيط عند استخدام الوسائط التعليمية المعينة :

يتوقف نجاح توظيف الوسائط فى الموقف التدريسى على مهارة وطريقة عرض من يستخدمها . وحتى تكون الوسائط بالفعل خير عون للمعلم ، بحيث تثير فى التلاميذ دوافعهم للتعلم ، وتهيئ لهم المناخ المناسب للتعلم ، وتكون محوراً للنشاط التعليمى وليس مجرد وسائط توضح ما يشرحه المعلم وتحقق صحة ما يقول ، وتكون جزءاً متكاملا من خطة الدرس ومراحل تنفيذه ، ينبغى أن يراعى المعلم ما يلى :

١ - أن يهيئ المدرس نفسه لاستخدام الوسائط :

ويتحقق ذلك عن طريق تمكن المدرس من مادته تمكنًا مطلقًا ، بحيث يستطيع أن يحدد بدقة الوسائط المناسبة ، التى تخدم كل موضوع بعينه من موضوعات المادة التى يقوم بتدريسها . ويأتى بعد ذلك ، معرفة المدرس لدور الوسائط فى الدرس ، والأسئلة المتوقعة من التلاميذ عن الوسائط .

٢ - أن يهيئ المدرس التلاميذ لموضوع الوسائط :

حتى يكون استخدام الوسائط استخداماً فعالاً وظيفيًا ، فتكون مردودات العملية التربوية جيدة وفعالة ، ينبغى أن يهيئ المدرس التلاميذ لموضوع الوسائط حتى يدركوا الأغراض التى تخدمها ، وحتى يعرفوا أسباب استخدام المدرس لوسيط بعينه دون غيره . أيضاً ، يستطيع المدرس أن يهيئ التلاميذ عن طريق إثارتهم وتشويقهم ، وذلك بطرح تساؤلات معينة ثم بوضع

لهم أن إجابة تلك التساؤلات سوف تأتى عن طريق الوسائط التى سيقوم بعرضها .

٣ - عرض الوسائط :

بعد إثارة التلاميذ وجعلهم يوجهون جل اهتمامهم بما سيشاهدونه وبما سيسمعونه ، تأتى الخطوة التالية التى تتمثل فى عرض الوسائط . والحقيقة ، إن طريقة عرض الوسائط تحتاج فنية خاصة من المدرس ، لأنه إذا لم يعرضها بطريقة جيدة ، أصبح ما سبق ذكره لا معنى له ، وقد يثير سخرية التلاميذ . أيضاً ، فإن عرض الوسائط بطريقة غير لائقة ، يجعل التلاميذ ينصرفون عن المدرس وعن جو حجرة الدراسة ، ولا يتابعون بقية الدرس . وحتى تعرض الوسائط بطريقة مشوقة ، ينبغى تحقيق ما يلى :

- تقديم الوسائط فى المكان والوقت المناسب .
- أن تجيب الوسائط بالفعل عن الأسئلة التى سبق للمدرس طرحها لإثارة اهتمام التلاميذ بها .
- أن تخدم الوسائط أغراضاً محددة فى موضوع الدرس .
- أن تكون سهلة الاستخدام والتشغيل حتى يشترك التلاميذ مع المدرس فى العمل .
- أن تكون سليمة من الناحية العلمية .
- أن تكون صالحة للاستخدام .
- ألا يسبب تشغيلها خطراً على حياة المدرس أو التلاميذ .

٤ - متابعة التلاميذ بعد استخدام الوسائط :

ينبغى أن يتابع المدرس التلاميذ بعد استخدام الوسائط ، وذلك للتأكد من أنهم استفادوا بالفعل من عرض واستخدام الوسائط . ويستطيع المدرس أن يحقق ذلك عن طريق توجيه بعض الأسئلة الشفهية والتحريرية للتلاميذ ، بشرط أن يكون موضوعها الأهداف التى تخدمها الوسائط . كذا ، عن طريق تكليف التلاميذ بجمع بيانات أو المقارنة بين عمليتين ، أو القيام ببعض المهارات ، وغير ذلك من الأغراض التى أظهرتها ووضحتها الوسيلة .

٥ - هل يجوز تكرار استخدام الوسائط ؟

إذا أدرك المدرس أن التلاميذ لم يستفيدوا من استخدام وسيط ما استفاده كلية أو جزئية، فعليه أن يعيد استخدامه مرة ثانية . ومن المسموح به للمدرس أن يعيد عرض الوسائط بالكامل ، أو يعيد عرض جزء منها ، وذلك يتوقف على مدى فهم التلاميذ للموضوع الذى تخدمه الوسائط ، ولكن من غير المسموح به للمدرس ، أن يعيد عرض الوسائط لغرض التكرار ذاته .

٦ - الاختبار والتقويم :

إن الغرض من اختبار الوسائط ، هو التأكد من صلاحيتها للاستخدام ، ومناسبتها لأغراض الدرس الذى تستخدم فيه . أما الغرض من تقويم الوسائط ، هو الوقوف عما حققته من أهداف مرجوة ومطلوبة من استخدامها .

إن القواعد الثمانية سالفة الذكر ، التى ينبغى أن يراعيها المعلم فى اختيار الوسائط التعليمية التى تتوافق مع مقتضيات الموقف التدريسى ومتطلباته ، تستوجب إعداد المعلم من خلال مقررات بعينها فى تكنولوجيا التعليم ، تسهم فى تحقيق هذا الغرض .

والسؤال : هل يتم بالفعل تجهيز المقررات التى تسهم فى إعداد المعلم لتدريس مناهج تكنولوجيا التعليم ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، نقول : [٢٦]

لقد حدث تحول من الفنون الصناعية إلى تكنولوجيا التعليم . ولكن هذا التحول كان شكليًا وليس ضمنيًا ، إذ كان التغير فى مسمى المقرر فقط ، وليس فى المحتوى ذاته . ولجعل التغيير المقصود ، الذى يهدف إعداد المعلمين الذين يقومون بتدريس مناهج تكنولوجيا التعليم واقعاً فعليًا ، يجب تصميم مقررات جديدة ، يمكن عن طريقها رفع كفاءة المعلمين فى هذا المجال

ومما يؤكد أهمية ما تقدم ، أن غالبية المعلمين تحت الإعداد أو تحت التدريب ، يدرسون كيفية تطوير المناهج مع التركيز على الفنون الصناعية وتكنولوجيا التعليم ، ولكن قدرتهم على إحداث وتحقيق هذا التطوير بأنفسهم معدومة ، أو محدودة للغاية فى أحسن الأحوال .

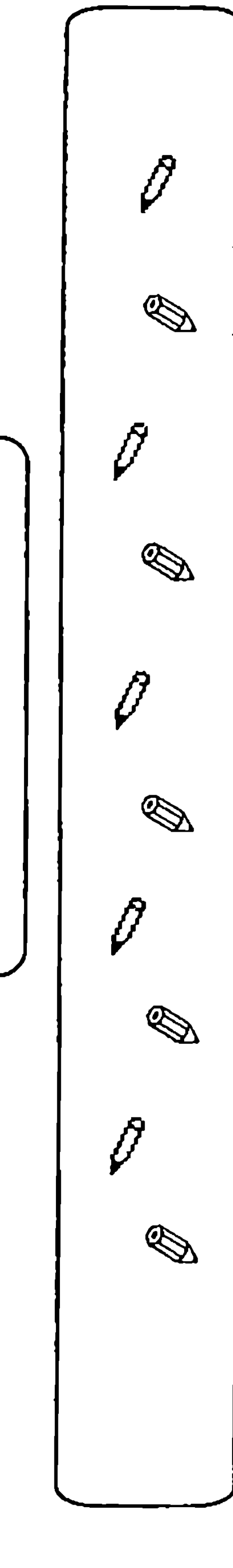
ومن جهة أخرى ، فإن هناك عديداً من الدراسات والبحوث الحديثة فى مجال المناهج قد ركزت على الطرق العديدة ، التى يقوم من خلالها الخبراء بتصميم المناهج ، ولكن القليل جداً من تلك الدراسات والبحوث ، قد تطرقت إلى الطرق والأساليب التى عن طريقها يقوم الخبراء بتصميم مناهج تكنولوجيا التعليم ، أو تطرقت للمقررات التى ينبغى تدريسها لمعلمى تكنولوجيا التعليم ، حتى يستطيعون تصميم مناهج تكنولوجيا التعليم بأنفسهم .

إن عملية تدريب المعلمين على إعداد مناهج تكنولوجيا التعليم ، لها تأثير مباشر وفعال على تمكنهم من تطوير مناهج تكنولوجيا التعليم القائمة بالفعل ، أو المعمول بها فى المدارس .

ولقد أظهرت المناقشات غير الرسمية مع المعلمين العاملين فى مجال تكنولوجيا التعليم ، عديداً من الصعوبات التى تواجههم فى تصميم مناهج تكنولوجيا التعليم . وتأتى هذه الصعوبات أساساً من عدم قدرتهم على تحديد كيفية تطوير أى منهج ، يتم تدريسه بالفعل ضمن برامج إعداد معلمى تكنولوجيا التعليم .

ولعل السبب فيما تقدم يعود - بالدرجة الأولى - إلى الفرق الشاسع بين ما يدرسه المعلمون فى برامج إعداد معلمى تكنولوجيا التعليم ، وما يطلب منهم بشأن تطوير مناهج تكنولوجيا التعليم .

ومن هنا ، يأتى دور خبراء تكنولوجيا التعليم الذين يقومون بالإعداد والتدريب ، فى تغيير الممارسات المنهجية لمعلمى تكنولوجيا التعليم ، سواء أكان ذلك على مستوى ما قبل الخدمة أم فى أثناء الخدمة .



القسم التاسع

القياس والتقييم - التقويم - المحاسبة

(٣١) القياس والتقييم .

(٣٢) التقويم .

(٣٣) المحاسبة .

(٣١)

القياس والتقييم

Measurement and Assessment

تمهيد :

من المسلم به أن التربية تهدف أولاً وأخيراً نماء المتعلم نماءً سليمًا في جميع المجالات، وذلك عن طريق كشف عاداته وتعديلها في الطريق المرغوب فيه ، وأيضًا عن طريق تحديد إمكاناته واستعداداته ومواهبه واستيعابه وميوله وحاجاته ورغباته تحديداً دقيقًا ، وبذا يمكن توجيه المتعلم إلى طريق الصلاحية الاجتماعية والعلمية والنفسية ، وبذلك تمهد التربية أمام المتعلم الطريق ليكون شخصية اجتماعية مقبولة ومتزنة قوية .

وعلى الرغم مما تقدم ، ينبغي الأخذ في الاعتبار أن عملية نمو الفرد لا تتسم دائمًا بالثبات ، وإنما هي عملية متغيرة : متزايدة أو متناقصة ، إيجابية أو سلبية ، وذلك حسب الظروف التي يمر بها المتعلم من ناحية ، وحسب الظروف التي تمر بها المدرسة من ناحية ثانية ، وحسب الظروف التي يمر بها المجتمع من ناحية ثالثة .

مما تقدم ، تبرز أهمية وجود الاختبارات كأداة يمكن من خلالها الحكم على مدي نماء المتعلم في النواحي : التحصيلية ، والعقلية والجسمية ، والخلقية والاجتماعية فيمكن بذلك الحكم علي مدي تحقيق التربية للأهداف المرجوة منها .ولكننا نلاحظ وجود اتجاهين متعارضين تمامًا ، ومتضاربين علي طول الخط ، أحدهما يؤكد أهمية وجود الاختبارات كسياق يمكن من خلاله ، وعن طريقه قياس مدي تحقق الأهداف التربوية التي يتم صياغتها ووضعها من قبل المسئولين التربويين . أما الاتجاه الثاني ، فيرفض فكرة الاختبارات برمتها ، ويأخذ أصحاب هذا الاتجاه موقفًا عدائيًا منها ، ويؤكدون أنه لا مكان للقياس في التربية ، لأنها تهتم بأمور بعيدة تمامًا عن نواحي القياس ، بمعني أن التربية قد تهتم أو تعالج أموراً عقلية وأموراً معنوية كالنزعات والميول والمال والمثل العليا .

خلفية تاريخية : الاختبارات المدرسية ما بين التأييد والاعتراض :

الحقيقة ، أن عمر الجدل في هذه القضية يزيد عن خمسين سنة ، ولم ينته حتي وقتنا هذا، إذ لم تحسم بعد قضية استخدام الاختبارات المدرسية وتوظيفها كسياق لقياس مخرجات العملية التعليمية ، فهناك من يعارض ذلك الاستخدام بشدة ، وهناك من يؤيده علي طول الخط.

وبالنسبة لوجهات النظر المعارضة ، نذكر الآتي :

* يري السوفيتي آرثر بتروفسكي أن بيئة الأطفال الاجتماعية والثقافية ، وما يتلقونه من تربية ، تتحكم في نمائهم العقلي ؛ فالنماء العقلي ، إذن ، ليس عملية تلقائية من وحي الذكاء. وترتكز الاختبارات من وجهة نظره على مسلمات غير علمية ، ولا يمكنها قياس الكمية الغامضة التي تسمي الذكاء ، وبذا يعبر«بتروفسكي» عن أقوي تحفظات فيما

يختص بهذه الطريقة (الاختبارات) التي يري أنها لا ترتكز على أساس علمي [١] .

* يعود المربي الأمريكي جيرولد زكارياس إلي هذا الاتهام من زاوية أخري ، فهو لا ينسخ مناقشات (بتروفسكي) ، بل إنه يهاجم العقبات التي تعترض تجديد الطرق التربوية، والتي تعوق ديمقراطية ونشر الفكر العلمي السليم . ويري (زكارياس) أن الاختبارات تضاعف هذه العقبات ، وتجعلها جزءاً أساسيًا من النظام التربوي [٢].

* نشر بينينش هوفمان ١٩٦٢ ، مقالة نقدية عن الاختبارات تحت عنوان : استبداد الاختبارات ، حذر بها من خطر الاعتماد علي طريقة واحدة للتقدير دون الاستفادة من الطرق الأخري ، كما حذر من استخدام الاختبارات تلقائيًا استجابة لدعاية أصحاب الاختبارات ، كأنما هى البديل السليم للحكم علي الأمور [٣] .

* يوجه بلوم ، فوشاي نقداً آخراً للاختبارات في : "الدراسة العملية للتحصيل في الرياضيات" ، مفاده ما يلي :

«أننا إذا فحصنا الاختبارات نفسها وجدنا أنها تعاني من علل الغموض والملل وعدم الواقعية والتفاهة ، والاعتماد علي القدرة القرائية ، وعلي تعرف الإجابة الصحيحة، والعمل السريع ليتفرغ المستجيب للمشكلات الأخري ، وعدم وجود مجال لإبراز الإنجاز غير العادى . وهي تثيب الخبرة السابقة في أداء اختبارات من النوع نفسه ، وحيث إنها كثيراً ما تحدد النمط المستقبلي لتعليم الطالب ، فهناك بالطبع ارتباط معقول بينها وبين القدرة على أداء الشيء نفسه في وقت تالٍ من الحياة ، والأسوأ من هذا أن الاختبارات لا تثيب القدرات الممتازة علامة الموهبة والاهتمام الحقيقيين ، بل علامة العبقرية . وقد اكتسب الكثير من التلاميذ موهبة أداء الاختبارات ، وهى موهبة يمكن تنميتها بالمران ، ولكن لا نفع فيها علي وجه العموم لغير هذا الغرض»[٤].

* يري ديفيد درو «أن استعمال الاختبارات الأولية ، وحتي الاختبارات التي تجري إثر انتهاء البرنامج لا تضمن الوصول إلي نتائج ثابتة . فلنفترض أن أسلوبًا جديداً في الرياضيات أعطي إلي مجموعة مختارة من طلبة المدارس الثانوية ، فالتقييم الذي يكتفي بمجرد مقارنة نتائجهم في الرياضيات في السنة الثانوية الأولي ، وفي السنة النهائية لا يعد كافيا حتي ولو ظهر تحسن دراماتيكى فى درجاتهم : إذ كيف نعرف أن هؤلاء الطلبة قد تعلموا أكثر من زملائهم الآخرين في القسم الدراسي ؟ وكيف نعرف أيضًا أنهم تعلموا أكثر مما تعلموا هم بأنفسهم في حالة عدم مشاركتهم في البرنامج الخاص ؟

ويذكر درو ما لخصه بيتر روسي عن تحدي التقييم بأنه «أهداف غامضة ، ووعود قوية ، وتأثيرات ضعيفة» [٥]

* تبين بوضوح نتائج الدراستين التاليتين :

أ- الدراسة العالمية للتحصيل في الرياضيات : مقارنة بين اثنتى عشرة دولة [٦] .

ب - الدراسات العالمية في التقويم (٧) .

أنه ما يزال يوجد سوء فهم عميق لمشكلة الاختبارات .

أما بالنسبة لوجهات النظر المؤيدة لاستخدام الاختبارات في العملية التعليمية ، فإننا نذكر منها ما يلي :

* يؤيد روبرت س . فوش Robert S. Fouch الاتجاه الخاص باستخدام الاختبارات ، ويوضح عند إجابته عن السؤال : هل الاختبارات ضرورية ؟ ، ويقول : إن معلم الرياضيات ذا البصيرة والمهارة والضمير يقوم دومًا بتقييم إجابات تلميذه اللفظية ، وأدائه علي السبورة ، وتعبيرات وجهه ، وسلوكه غير اللفظي ، إلا أن كل ذلك لا يكفي، إذ أنه يحتاج إلي إعطاء الاختبارات ؛ كي يحصل علي معلومات موحدة يسهل مقارنتها فيما يختص بسلوك جميع الطلاب أثناء الموقف الواحد .[٨]

ويري(فوش) أيضًا ، أنه علي الرغم من عقلانية الاقتراح الذي مفاده : أن عملية تطبيق الاختبار لقياس مستوي تحصيل التلميذ لم تعد ضرورية بدرجة كبيرة ، بعد استخدام آلات التعليم ، وبعد استخدام أنواع معينة من نماذج التعليم المبرمج ، إلا أن الحاجة ماسة بالفعل إلى نوع من اختبارات الاسترجاع ، وذلك لأن غالبية التلاميذ يتصرفون ، وكأن من حقهم - إن لم نقل من واجبهم في الواقع - نسيان المقرر الدراسي بمجرد بدء العطلة الصيفية ، ومع ذلك نزعم أن تعلبمنا يعدهم بشكل ما لحياتهم المستقبلية ، لذا يجب أن نتعلم كيفية بناء الاختبارات الخاصة بتقويم الأهداف التعليمية بعيدة المدي .

كذلك يري (فوش) أنه من الممكن الاستغناء عن الاختبارات النظامية في حالة اقتصار أي موقف تعليمي علي معلم جيد وطالب واحد ، ولكن في حالة وجود التلاميذ بأعداد كثيرة ، فإن الأمر يختلف تمامًا ، ويصبح الاختبار النظامي له قيمته كوسيلة فعالة للحصول علي المعلومات الخاصة عن مستوي تحصيل التلاميذ بانتظام ويسر .

ومن جهة أخرى ، عندما ينتقل المرء بفكره ليتأمل في الأمة بأسرها التي تضم ملايين التلاميذ .. فإنه يجد الحاجة واضحة إلي معلومات تقييمية صادقة وثابتة وموضوعية ؛ حتي يمكن الحكم علي المكسب والخسارة في كل نمط من أنماط التقييم ، ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق الاختبارات سواء أكانت في صورة أحكام بسيطة يصدرها المعلم ، أم كانت في صورة اختبارات آلية أم موضوعية مقننة .

* ويعرض بيتر جانشن في مقال بعنوان " التربية : دلائل عالم يتقلص" ، ما يلي :[٩]

"وبداية بأواسط الستينيات ، اجتاحت المدارس موجة من الإصلاح متسببة في حماس كبير لحركة الصف المفتوح ، التي كانت قد ابتدأت في بعض مدارس بريطانيا العظمي الابتدائية.

وقد فسر التعليم المفتوح في الولايات المتحدة بأنه طريقة لإعطاء التلاميذ أكثر ما يمكن من الحرية الفردية وأقل ما يمكن من المراقبة الرسمية ، وكانت الفكرة أن التلاميذ في الصف المفتوح قادرون علي اختيار أنشطة في مجموعات بلادرجات ، وأنهم قادرون علي التعلم والنمو بالسرعة التي تناسبهم دون حاجة للعمل داخل حدود وضعها الآخرون ، وفي هذه الحقبة ألغت مدارس كثيرة ما هو أكثر من الدرجات .

فغالبًا ما كانوا بلا اختبارات تقيس مدي تقدمهم ، وبلا لباس مميز ، وبلا قيود من أى نوع ، وكان الأساتذة يقيمون تلاميذهم من واقع الإبداع ، ومن واقع عملهم بكامل قواهم ، والتلاميذ أنفسهم يقررون ماذا يرغبون في تعلمه ومتي .

وإحدي النتائج الجانبية غير المقصودة للتجديد كانت تدني المستويات : فالإنجاز الأكاديمي التقليدي هبط إلي الحضيض ، وفي الحقيقة نجد أن معدل درجات التلاميذ لاختبارات القبول المدرسية التي تقيس القدرات والرياضيات والقدرة الشفوية ، عندما يتقدم الشبان للالتحاق بالجامعات قد تواصل هبوطه ابتداء من عام ١٩٦٣ ، وهبطت الدرجات أيضًا في القراءات القومية الأخري وفي اختبارات الرياضيات .

وفي السنوات القليلة الماضية ، أصاب الذعر كثيرين من الأولياء والمربين بسبب هذه الاتجاهات ، ونتيجة لذلك تم وقف كثير من الإصلاحات والتجديدات المستحدثة في عام ١٩٦٠ ، وبدأت المدارس تعود أكثر إلي التربية التقليدية ، وأعيد استخدام الدرجات بالأحرف (وغالبًا بطلب من التلميذ نفسه) وكذلك الأمر بالنسبة للامتحانات وبعض قواعد السلوك ....

إن اختبار الإنجاز مفهوم عام ، ففى عام ١٩٧٦ أفاد استطلاع قومى للرأي بأن ٦٥٪ من الذين أعطوا رأيهم يرون أن علي التلاميذ أن يجتازوا امتحانًا قبل تخرجهم من المدرسة العليا (الثانوية) .

والآن ، ربما أصبحت إمكانية وضع مستويات أكاديمية محددة ، وامتحان التلاميذ لمعرفة مقدرتهم علي اجتيازها ، أقوي حركة تعليمية في الولايات المتحدة" .

استخدام الاختبارات المدرسية كأداة لقياس مخرجات العملية التعليمية :

بادئ ذي بدء ، إذا كانت فلسفتنا التربوية التي نحاول تحقيقها ، تسعي لتكوين رجال متفردين لا نسخ وقوالب متطابقة من بعضهم البعض ، وتسعي أيضًا إلي مقاومة الآثار السيئة للصم والحفظ دون تفكير ، فيجب علينا أن نعلم التلاميذ كيف يتعلمون . ويمكن تحقيق ذلك بجعل التلاميذ يدركون المشكلات ، ثم يضعون الاستراتيجيات المناسبة لحلها . ولا يمكن تعلم هذا الأسلوب إلا إذا واجه التلاميذ مواقف ذات معني بالنسبة لهم ، ولها ارتباط بمشكلات يهتمون بها ، ويرغبون في التعمق في دراستها ، أيضًا ، لا يمكن تعلم هذا الأسلوب إلا إذا جابه التلاميذ مواقف جذابة ، تروق لهم ، وتتحدي مستوي ذكائهم قليلاً ، ولا تبتعد كثيراً عن مجال خبرتهم المباشرة .

باختصار ،ينبغي أن يستنتج التلميذ مشكلاته ، ولا يتوقف عند حفظ وتذكر إجابات غيره . ولتحقيق ذلك ، ينبغي توفير المواد والأدوات للتلاميذ التي يحتاجون إليها في المواقف التعليمية ، كي يتناولونها ، ويتعاملون معها مباشرة ، ويفكرون في لزومية استخداماتها في المواقف التدريسية ، مع مراعاة أن تكون الأولوية في التعامل مع الأشياء الملموسة ، ثم يأتي بعد ذلك التعامل مع النماذج المجردة ، وبذا يمكن مقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية .

وبالطبع لا تحقق الاختبارات المألوفة والمعمول بها في غالبية المدارس الهدف السابق ، وربما يكون استخدام هذه الاختبارات من الأسباب القوية التي تحول دون استخدام المواد والأدوات

التعليمية في عملية التدريس ، لأن إجراءها يستقطب الجانب الأعظم من جهد ووقت المعلم ، كما أنها تتطلب تكلفة وإمكانات مادية كبيرة ، فلا يتبقى لبقية متطلبات العملية التربوية غير النذر اليسير أو أقل القليل .

والسؤال : ما دور الاختبارات بالنسبة لترتيب التلاميذ تسلسليًا ؟

بالتأكيد ، ليست الاختبارات أفضل طرق التقدير التي نحن في حاجة إليها ، للوقوف علي مستوي التلميذ في شتي الجوانب . وللتأكيد علي ما تقدم ، نقول :

القاعدة أن الفلسفة التي تقوم عليها الاختبارات التقليدية (النمطية) علي نطاق المدينة أو الدولة أو العالم ،هي اكتشاف مالا يعرفه التلميذ ، بدلاً من اكتشاف مواهبه ومسراته ، وتشجيعهما .

وعندما تجابه المدارس باختبارات من هذا القبيل ، لا يكون أمامها إلا أن تضع مقرراً رسميًا وتتبناه ، بهدف ترتيب التلاميذ تسلسليًا باستخدام الاختبارات المقننة ، ولكن إجراء الترتيب التسلسلي بطريقة مفيدة ذات معني أمر مستحيل ، لأن الخصائص المعرفية والسلوكية والانفعالية للناس لا يمكن وصفها وصفًا ملائمًا إلا في مجال واسع متعدد الأبعاد ، ولا تفهم أي من هذه الطرق إطلاقًا إذا كان الغرض هو إعداد أفراد لهم مهارات واهتمامات مختلفة ، ولا تفهم إلا إذا أعدت الاختبارات واستخدمت لتعين في الأغراض التشخيصية .

تأسيسًا علي ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة إن أولئك المعارضين للأخذ بالاختبارات يضطرون إلى إجرائها ، سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة ، وذلك لتشجيع المتفوقين من بين طلابهم ، أو للإطراء على مقال جيد تقدم به واحد من المتعلمين ، أو للتفرقة بين إجابات المتعلمين . وعليه .. فإن المعارضين من حيث لا يدرون - يقسمون المتعلمين بطريقة غير مباشرة من حيث المواهب الخاصة بهم ، فيكافئون من أثبت نجاحًا في بعض النواحي ، ويلومون أو يلفتون نظر من تهاون في أداء الأعمال المطلوبة منه ، ويحققون هذا أو ذاك باستخدام الامتحانات التي قد تكون في شكل الاختبارات العامة المألوفة والمعمول بها في مدارسنا ، والتي قد تكون في أي شكل آخر . وذلك يعني أنه لابد من وجود الاختبارات بأي شكل من أشكالها : حتي يمكن تحقيق أهداف التربية المرجوة .

فمثلاً ، تهدف التربية ضمن ما تهدف إلي تغيير مستوي التحصيل نحو الأفضل ، وذلك لا يمكن رؤيته بالعين المجردة . لذا ، يجب أن يكون تحت أيدينا الأداة المناسبة التى عن طريقها يمكن قياس مدي تحقق هذا الهدف وإظهار الجانب الخفى منه ، وتتمثل هذه الأداة في إحدي صور الاختبارات .

إذاً ، فالاختبارات ضرورة لازمة ، وشيء لابد منه.إذا كان الأمر كذلك ، يجب ألا نفكر من قريب أو بعيد في القضاء علي فكرة الأخذ بالاختبارات ، وإنما يجب أن نفكر في إصلاح عيوب ومساوئ الاختبارات فنعالج النقائص التي تعتريها أو تشوبها ، وبخاصة تلك التي كانت السبب المباشر وراء الآثار السلبية الخطيرة التي نلاحظها الآن في العمل المدرسي .(١٠)

إن النقائص التى تعتري الاختبارات كما ساقها المعارضون ، لا تعني بالضرورة القضاء

علي فكرة الأخذ بها أو عدم تطبيقها في المدارس بقدر ما تعني الدعوة إلى علاج العيوب التي تشوبها ، وذلك لأنها ضرورة لازمة وشيء لابد منه للوقوف علي مدي تحقيق التربية للأهداف المنشودة منها ، وبخاصة تلك الأهداف ذات العلاقة المباشرة بمحاولة رفع مستوي تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المقررة عليهم .

والحقيقة ، أن الاختبارات المدرسية لها أهدافها ووظائفها ، وهذه تتمثل في الآتي :

- وسيلة للحكم علي قبول المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة أو في أنواع التعليم المختلفة .
- وسيلة لتنظيم نقل المتعلمين من صف لآخر ، أو لتوزيعهم في مجموعات أو فصول متجانسة المستوي .
- وسيلة لتقدير ما حصله المتعلم في مرحلة من مراحل التعليم ، ومدي استحقاقه شهادة هذه المرحلة .
- وسيلة تعليمية لمعرفة مدي فهم المتعلم ما درسه ، وبالتالي الوقوف علي مواطن الضعف ، فيمكن تعديل طرائق التدريس لتفادي ذلك الضعف .
- وسيلة توجيهية لمعرفة الدراسة أو نوع المهنة التي تناسب المتعلم فيوجه إليها .
- وسيلة مهنية للحكم علي مدي صلاحية أي فرد من الأفراد للعمل في أية مهنة من المهن ، وذلك بعد دراسة معينة وبعد إعداد خاص لذلك الفرد .

بالإضافة إلى ما تقدم .. هناك من يري أن الاختبارات المدرسية بصورتها الحالية فعالة في تحقيق الأهداف التالية :

- الكشف عن قدرات واستعدادات المتعلم .
- الوقوف علي مستوي المتعلم التحصيلي ، وكذا معرفة قدراته الابتكارية والتفكيرية .
- توجيه المتعلم إلى ما يناسبه من أعمال .
- معرفة نمو المتعلم في النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، وكذا معرفة صلاحية المتعلم كمواطن صالح .

صفات الاختبار الجيد :

يتسم الاختبار الجيد بمجموعة من الصفات ، أهمها ما يلي :[١١]

١- الثبات :

وذلك يعني أن الاختبار يعطي تقريبًا النتيجة نفسها أو نتيجة مطابقة له إذا أعيد تطبيقه خلال خمس عشرة أو عشرين يومًا من التطبيق الأول ، بشرط عدم السماح للتلاميذ بحفظ بعض مفرداته ، أو الألفة به ، وذلك يعني أن معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار قد تتراوح قيمته بين ٠,٩ ، +١ أما أسباب عدم الثبات في الاختبارات ، فهي تتمثل في عدم الدقة في وضع الاختبارات أو في طريقة تصحيح إجابات المجيبين عن أسئلة الاختبار .

٢- الصدق :

وذلك يعني أن الاختبار يقيس بالفعل ما وضع لقياسه ، والجدير بالذكر أن الاختبار الذي يتسم بعدم الصدق غالبًا ما يتسم أيضًا بعدم الثبات . ولكن إذا كان الاختبار ثابتًا ، فليس من الضروري أن يكون صادقًا ، إذ أن الاختبار يكون ثابتًا حينما يكون صادقًا .

٣- التمييز :

حتي يصلح الاختبار للتمييز بين التلاميذ الذين سيطبق عليهم ، ينبغي أن تتنوع أسئلة الاختبار بين السهل والمتوسط والصعب ، كما ينبغي مراعاة أن تكون الأسئلة السهلة والصعبة قليلة العدد بحيث تقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية ، وذلك وفق توزيع المنحنى الاعتدالى .

٤- الشمول :

أي ينبغي أن تغطي مفردات الاختبار معظم موضوعات المنهج ، وبذا يقل أثر التخمين ، وتخدم كل من بذل جهداً في أي جزء من أجزاء المنهج .

٥ - أن يكون تطبيق الاختبار سهلا من ناحية إعداده وتطبيقه وتصحيحه ، كما ينبغي أن يكون زمن تطبيقه وتكاليف إعداده مناسبا .

أنواع الاختبارات :

(أ) من حيث الوظيفة :

يمكن أن نقسم الاختبارات من حيث وظيفتها إلي :

١- اختبارات تحصيلية :

وهذه الاختبارات يقصد بها قياس ما حصله التلميذ في فترة معينة ، ومن أمثلتها الاختبارات الشهرية واختبارات نصف العام وآخر العام .

٢- اختبارات تشخيصية :

يكون هدف هذه الاختبارات الوقوف علي نقاط الضعف في تحصيل التلاميذ ومحاولة تعرف أسبابه ، حتي يمكن وضع خطط العلاج المناسبة قبل استفحال الأمر .

٣- اختبارات تدريبية :

وتهدف الكشف عن مدي تطور ونمو المهارات التي تعلمها التلميذ ، ولتحقيق ذلك تجري الاختبارات مرات متتالية ، ثم تقارن نتائج التلاميذ في هذه الاختبارات ، ويستخدم هذا النوع غالبًا عندما يتعلم التلاميذ مهارات جديدة .

٤- الاختبارات التنبؤية :

وتستخدم لتحديد مدي تمكن التلاميذ من المادة للتنبؤ بمدي التحصيل الدراسي الممكن فيها مستقبلاً ، ويستخدم هذا النوع في توجيه التلاميذ ليقفوا علي مستواهم وقدراتهم الحقيقية. أيضًا ، تستخدم في اكتشاف ذوي القدرات الممتازة وذوي الاستعدادات الخاصة ، كما تخدم هذه الاختبارات عمليات التوجيه التربوي والمهني وتصنيف التلاميذ .

(ب) من حيث الشكل :

وتنقسم إلى أنماط أربعة رئيسية ، وهي :

١- الاختبارات الشفهية :

وتتم عن طريق المناقشة ، وتساعد المدرس في استنتاج المعلومات من تلاميذه أو نقل مايريد نقله إليهم . ورغم أن المدرس يستخدمها للتقييم .. فإن هناك كثيراً من النقد يوجه إليها ، للأسباب التالية :

- الأسئلة فيها لا تكون متكافئة وبعيدة عن الموضوعية ، لتأثرها بالعنصر الذاتي للمدرس والتلميذ .
- صياغتها غالبا لا تكون دقيقة ، وبخاصة بالنسبة للمدرسين الجدد ، وبذا لا تحقق ما تهدف إليه .

وعلى الرغم من النقد السابق إلا أن هذه الاختبارات لها مزايا تتلخص فيما يلي :

- تتيح فرصة المناقشة داخل الفصل ، وبذا يستطيع المدرس الوقوف علي تصورات تلاميذه ، فيوجههم التوجيه الصحيح .
- تعود الطلاب أسلوب المناقشات وآدابها .

٢- الاختبارات التقليدية :

أبرز صورها اختبار المقال ، ويتلخص النقد الموجه لاختبار المقال في :

- لا يغطي جميع أجزاء المنهج ، وبذا فإن النجاح في هذا الاختبار قد يعود إلي عامل الصدفة وحدها .
- قد يتعمد واضع الاختبار صياغة أسئلته بغموض ، فلا يستطيع التلاميذ تحديد المطلوب من السؤال ، مما يسبب إزعاجًا للتلاميذ .
- لا تقيس هذه الاختبارات قدرات التلاميذ علي التفكير أو اتجاههم العملي والعلمي ، إنما تقيس قدرة التلاميذ علي الحفظ والتذكر .
- لا تستخدم هذه الاختبارات في توجيه عملية التعلم أو معالجة نواحي الضعف عند التلاميذ ، إذ يقتصر دورها في تحديد مركز التلميذ بين النجاح والرسوب .
- التفاوت الكبير في تقديرات المدرسين لإجابات التلاميذ .

ورغم النقد السابق ، فإن لهذه الاختبارات مزايا تتلخص فيما يلي :

- سهولة إعدادها وتطبيقها .
- تعود التلاميذ تنظيم أفكارها وترتيبها وعرضها ، لأنهم يصيغون إجابات الأسئلة بأسلوبهم الخاص .

٣- الاختبارات الموضوعية :

وهي تهدف التخلص من أوجه النقد السابقة للاختبارات التقليدية ، وتمتاز بما يلى :

- يتم تصحيحها بطريقة موضوعية مضبوطة لا مجال فيها لمجاملة المدرس للتلميذ ، كما أنه لا يتأثر عند تصحيحها بحالته الصحية أو المزاجية (ذاتية المصحح) ، لذا فإن

درجة التلميذ فى هذه الاختبارات تكون دالة صحيحة لتحصيله .

- نتائج تصحيح هذه الاختبارات ثابتة ، لذا لا تتأثر بمن يقوم بتصحيحها .
- يتم تصحيحها بسرعة ، وذلك يعوض الوقت والجهد الكبيرين اللذين يبذلان في وضعها.
- تتطرق إلي جميع جوانب المنهج ، وبذا لا يعتمد النجاح فيها علي عامل الصدفة .
- تقيس قدرة التلاميذ علي التفكير .
- تعتمد الإجابة عن أسئلتها علي بنود محددة بدقة ، وذلك لا يتيح الفرصة أمام التلميذ للدوران أو اللف أو الإسهاب في إجابات غير مطلوبة أو غير مرغوب فيها، وبذا تقيس بالفعل مدي قدرة التلميذ وتمكنه في الموضوعات التي يمتحن فيها.
- تساعد التلميذ - بعد تصحيحها - في معرفة الخطأ الذي وقع فيه ، وبالتالي يعرف أسباب هبوط درجته ، فيتحاشي الوقوع في مثل هذه الأخطاء مستقبلاً .

أما عيوبها ، فتتلخص في :

- يحتاج إعدادها وقتا وجهدا كبيرين من المدرس ، كما يحتاج تطبيقها استعدادات وإمكانات قد لا تتوافر في كثير من المدارس .
- لا يستطيع وضعها إلا نوعية معينة من المدرسين المعدين إعداداً علميًا وتربويًا خاصًا ، ولهم أيضًا خبرة عريضة في ميدان التدريس .
- تهتم بالمعرفة المبينة علي إدراك الحقائق بالدرجة الأولي .
- لا تعطي الفرصة للتلميذ - عند الإجابة عنها - لتنظيم أفكاره والتعبير عنها بصورة صحيحة .
- لا تقيس الطرق التي يستفاد فيها من المعرفة كما تفعل اختبارات المقال .
- لا تثبت فيها إجابات التلميذ عند مستوي واحد ، إذا أعيد تطبيق اختبار ما عليه أكثر من مرة .
- تتيح الفرصة أمام التلميذ للتخمين عند الإجابة عن بعض أسئلتها .

وأهم صورها ، وهي :

أ- اختبار التكميل :

حيث تصاغ الأسئلة علي هيئة عبارات ناقصة يقوم التلميذ بإكمالها ، وذلك مثل :

في المثلث القائم الزاوية ، المربع المنشأ علي ... يكافئ مجموع المربعين المنشأين علي الضلعين الآخرين .

ب- اختبار الاختيار من متعدد :

ويطلب من التلميذ اختيار الصحيح من عدة أجوبة ، وذلك مثل : إذاقطع مستوي السطح الجانبي لأسطوانة دائرية قائمة بحيث كان عموديا علي محورها ، فالمقطع الحادث يكون : مستطيلاً - دائرة - قطعًا ناقصًا .

جـ- اختبار المزاوجة :

وفيه تعطي مجموعتان من العبارات في عمودين ، تكون إحداهما إجابات عما تتطلبه العبارات في المجموعة الأخري أو عبارات مرتبطة بها . وتكون عبارات أحد هذين العمودين مرقمة ، ويطلب من التلميذ أن يضع أمام العبارات التي في العمود الآخر الأرقام التي ترتبط بها أو تجيب عنها من العمود الأول ، كما في المثال التالي :

١- الشكل الرباعي	× أضلاعه الأربعة متساوية وزواياه المتقابلة قوائم .
٢- متوازي الأضلاع	× أضلاعه الأربعة متساوية وزواياه المتقابلة ليست قوائم.
٣- المعين	× أضلاعه المتقابلة متوازية ومتساوية وزواياه المتقابلة ليست قوائم .
٤- شبه المنحرف	× فيه ضلعان فقط متوازيان .
٥- المربع :	× أضلاعه الأربعة متوازية
	× له أربعة أضلاع .

د- اختبار الصواب والخطأ :

وفيه تعطي عبارات بعضها صحيحة وبعضها غير صحيحة ويطلب من التلميذ وضع علامة ( ) أمام العبارة الصحيحة ووضع علامة (×) أمام العبارة غير صحيحة ، وذلك مثل :

الزاوية الخارجة عن المثلث تساوي مجموع الزاويتين الداخلتين ماعدا المجاورة لها .

هـ- اختبار نعم ولا :

يكون علي نمط اختبار الصواب والخطأ نفسه ، والاختلاف الوحيد وضع كلمة (نعم) أمام العبارة الصحيحة بدلا من علامة ( ) ووضع كلمة لا أمام العبارة غير الصحيحة بدلاً من وضع (×) ، وذلك مثل : السرعة المنتظمة هي المعدل الثابت لتغير العجلة بالنسبة للزمن .

و- اختبار الإجابات القصيرة :

وفي هذا الاختبار تكون الإجابة بكلمة واحدة ، وذلك كما يظهر من الأمثلة التالية :

- من صاحب النظرية النسبية ؟
- من صاحب اختراع الكهرباء؟

٤- الاختبارات التقليدية المعدلة :

إن الهجوم الشديد الذي يوجه إلى الاختبارات التقليدية ، ترك انطباعًا لدي الكثير بأنها فحوص لا تتصف بالذاتية فحسب ، بل هي الذاتية عينها والصدفة نفسها . أيضًا ، غالي أنصار الاختبارات الموضوعية فطالبوا بإهمال الاختبارات التقليدية ، وعدم الأخذ بها ، وذلك لعدم جدواها ونفعها ، كما أنهم طالبوا بتعميم الاختبارات الموضوعية كأنها سبيل الخلاص الأوحد، الذي يمكن عن طريقه التخلص من جميع مشاكل التربية بعامة ، ومشاكل وعيوب الاختبارات التقليدية بخاصة .

ومن وجهة نظرنا .. فإن الاختبارات التقليدية المعتادة مهما كانت عيوبها ، إلا أنها لاتخلو من مزايا ، كما قلنا من قبل .

أيضًا فإن الاختبارات الموضوعية مهما كانت مزاياها ، فإن لها في المقابل بعض العيوب، كما قلنا من قبل .

وفي دراسة موضوعها : مدي فاعلية الاختبارات التقليدية المعدلة في الرياضيات في الكشف عن مستوي تحصيل تلاميذ المرحلتين : الابتدائية والإعدادية في مادة الرياضيات (١٢)، أظهرت النتائج أن مستوي تحصيل تلاميذ المرحلتين : الابتدائية والإعدادية في الاختبارات التقليدية والموضوعية في مادة الرياضيات متعادل تقريبًا.وعلى الرغم من أن تلك النتائج تبدو وكأنها لصالح الاختبارات التقليدية ، إذ لا يوجد فرق بين مستوى التحصيل إذا تم قياسه بالاختبارات الموضوعية أو بالاختبارات التقليدية ، فإننا رأينا ضرورة أهمية أن تتخلي الاختبارات التقليدية عن صورتها العتيقة الكلاسيكية ، وأن تلبس ثوبًا جديداً ، وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

١- أن تتطرق أسئلة الاختبار لجميع أجزاء المنهج ، وبذا لا يعود النجاح في هذه الاختبارات إلي عامل الصدفة وحدها .

ويمكن تحقيق ما سبق عن طريق :

أ) تحديد الموضوعات التي يتضمنها المنهج ، وتصنيفها تبعًا للأهداف التي يقيسها الاختبار ، ثم توزيع عدد الأسئلة تبعا للأهمية النسبية لكل هدف من أهداف الاختبار.

ب) لا مانع من أن تصل عدد أسئلة الاختبار إلى عشرة أسئلة أو تزيد عن ذلك قليلاً، بشرط أن تتطرق لجميع جوانب المنهج كما سبق ذكره ، وأن يطلب من المجيب الإجابة عنها بالكامل ، وحتي يتحقق ذلك ينبغي مراعاة ما يأتى :

- أن يتناسب زمن إجراء الاختبار مع عدد بنوده .
- أن تكون الأسئلة قصيرة .
- أن يكون المطلوب في كل سؤال تحقيق فرض واحد عن طريق خطوتين أو ثلاث علي الأكثر .

٢- عدم الغموض في صياغة الأسئلة ، وبذا يستطيع التلاميذ تحديد المطلوب من السؤال تمامًا .

ويمكن تحقيق ما سبق عن طريق :

أ) أن يقوم بوضع هذه الاختبارات المدرس المتمكن من مادته تمكنا كبيرا والفاهم لجميع دقائقها فهمًا جيدًا .

ب) أن تتوفر في واضع الأسئلة الطلاقة اللغوية وسلاسة التعبير ، وبذا يستطيع وضع مفردات لا تحتمل أي منها معنيين في وقت واحد ، وتمتاز بالوضوح والرؤية المباشرة.

٣- أن تقيس الأسئلة قدرة التلاميذ علي التفكير ، لا الحفظ والتذكر .

ويمكن تحقيق ما سبق عن طريق ما يلي :

أ- الابتعاد عن أسئلة من هذا النوع :

* اذكر منطوق نظرية ..

* اكمل منطوق ....

ب- أن تقيس أسئلة الاختبار قدرة التلاميذ علي فهم الحقائق التي يتضمنها المنهج .

جـ- أن تقيس أسئلة الاختبار قدرة التلاميذ علي استخدام وتوظيف المناهج التي يدرسونها في حياتهم العملية كلما أمكن تحقيق ذلك .

وعليه .. فإن تعديل الاختبارات التقليدية في ضوء ما سبق ذكره ، يعني الانتفاع بمزايا الاختبارات الموضوعية ، والابتعاد عن عيوب الاختبارات التقليدية ، وذلك للأسباب التالية :

١- تمتاز الاختبارات المعدلة بجميع سمات الاختبارات الموضوعية .

٢- يقل التخمين في إجابات المجيبين عن أسئلة الاختبارات المعدلة بدرجة كبيرة ، إذ أن فرص التخمين في هذه الاختبارات شبه معدومة .

٣- لن يتسم تصحيح الاختبارات بسمة الاجتهاد الشخصي من جانب المصححين ، إذ أن المطلوب في كل سؤال تحقيق فرض واحد عن طريق ثلاث خطوات علي أكثر تقدير ، وبالتالي تكون درجة كل خطوة محددة تحديداً دقيقًا ؛ لذا فإن التفاوت بين تقديرات المصححين ينعدم تقريبًا أو تقل درجته بنسبة عالية .

٤- يصل المجيب إلي تحقيق المطلوب في كل سؤال من أسئلة الاختبارات المعدلة عن طريق خطوات قليلة ، وبذا يستطيع أن يصل إلي الحل الصحيح بسهولة ، مما يكون له أثر حميد وطيب في رفع مستوي تحصيله ، فيولد ذلك الثقة في نفسه ، إذ أن النجاح يولد النجاح . بينما ذلك ، قد لا يتحقق لنسبة كبيرة من التلاميذ في الاختبارات التقليدية المعتادة ، لأن تحقيق المطلوب في كل سؤال منها يتطلب من المجيب إنجاز خطوات كثيرة ومتعددة قد تجعله يتوه في الطريق ، فلا يصل إلي الحل الصحيح ، وبالتالي قد يخفق في حل الاختبار ، فيؤدي ذلك إلي كراهية المتعلم للمدرسة .

ويجدر التنويه إلى أن الاختبارات التقليدية المعدلة ، ليست الوسيلة الوحيدة لعلاج نقائص وعيوب الاختبارات المعمول بها فى مدارسنا ، من حيث الشكل والمضمون ، وإنما توجد وسائل وأساليب أخرى ، تتمثل فى الآتى :

- العناية المركزة باختيار واضعي أسئلة الاختبارات والمصححين لها .

- الفصل التام بين نتائج الاختبارات المدرسية في التعليم العام ، وبين شروط التوظف في الحكومة أو أية مؤسسة .

- عدم الأخذ بنتائج الاختبارات كأساس للحكم علي كفاية المعلمين ونظار ومديري المدارس .
- السماح بالحرية في اختيار المواد التي يمتحن فيها التلاميذ .
- الأخذ بنظام اختبارات القبول ، والتي من خلالها يمكن الكشف عن استعدادات وقدرات المتعلمين .
- الأخذ برأي المعلمين في مدي صلاحية أو عدم صلاحية المتعلم للنجاح .

عيوب الاختبارات :

رغم أن الاختبارات هي وسيلة التقويم الوحيدة المعمول بها في مدارسنا ، إلا أنها تستخدم للحكم فقط علي ما حصله التلاميذ من معلومات ، وذلك يتنافي بالطبع مع الأسس التي يقوم عليها التقويم السليم .

وبعامة للاختبارات المعمول بها حاليًا عديد من العيوب ، يمكن تلخيصها في الآتي :

* تتم في فترات متباعدة ، لذا لا تكون هناك فرصة لعلاج مواطن الضعف عند المتعلم .
* ينسي المتعلم المعلومات التي تتضمنها المناهج بمجرد الانتهاء من امتحاناتها .
* ترتب علي توجيه الامتحانات جل اهتمامها نحو تحصيل المادة الدراسية فقط ، آثار سلبية تتمثل في الآتي :
  - ينحصر اهتمام المعلم فى تلقين التلاميذ للحقائق والمعلومات فقط .
  - ضغط ولي الأمر المستمر علي المتعلم ، ليقوم الأخير بتكديس الحقائق والمعلومات في ذهنه ، وذلك عن طريق المذاكرة المستمرة .
  - قد لا تتعدي قراءات المتعلم الكتب المقررة عليه ، في أغلب الأحيان .
  - قد لا يهتم المتعلم بأي شيء ينمي قدراته الخاصة ومهارته العملية .
  - أصبح الإعداد للامتحان عبئًا ثقيلاً يقع علي كاهل كل من المعلم والمتعلم علي السواء.
  - النجاح في الامتحان في ظل الامتحانات المعمول بها في مدارسنا ليس دالة على ضعف أو تفوق المتعلم ؛ إذ لا تغطي الاختبارات جميع جوانب المنهج .
* تتجاهل البرامج التعليمية الموحدة ما بين البيئات المحلية من اختلافات ، وما بين المتعلمين من فروق فردية .
* يوجه المعلم عنايته لتدريس جميع تفاصيل برنامج المادة الدراسية ، دون النظر إلي ميل أو عدم ميل المتعلم لما يدرسه ، كذا دون النظر إلي قيمة وأهمية ما يدرسه المتعلم في حياته العملية .
* لا يحظي تنظيم ورقة إجابة المتعلم في الامتحان بأي اهتمام يذكر منه .

* لا توجد معايير ثابتة يمكن في ضوئها تقدير درجات المتعلمين .

* أصبحت درجات المتعلمين ، التي يحصلون عليها وسيلة لمقارنة بعضهم البعض وبذا لاتستخدم للوقوف علي مدي تقدم المتعلم نفسه .

وقد ترتب علي ذلك النتائج غير المرضية التالية

- إهمال توجيه المتعلمين فى النواحى ذات القيمة والفائدة والنفع فى حياتهم .
- التوتر النفسى الذي يصاحب المتعلم أثناء تأدية الامتحان .
- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية .

لجوء بعض المتعلمين للغش بهدف اجتياز الامتحان والنجاح فيه .

- كراهية التعليم وهجر المدرسة في حالة الفشل في الإمتحان .

وبعامة ، يشير الواقع الفعلي الملموس إلي أن الاختبارات المدرسية الآن أصبحت في حد ذاتها غرض وغاية التربية ، بدلا من أن تكون وسيلة لقياس مدي نماء المتعلم في مختلف النواحي، وبذا أفسدت الامتحانات اتجاهات التربية من ناحية ، وأفسدت طرائق التعلم المثلي من ناحية أخري . أيضًا ، تركت الاختبارات بصورتها الحالية آثاراً سيئة في نفوس جميع أطراف العملية التربوية ، وذلك ما يوضحه الحديث التالي :(١٣)

من ناحية أهداف التربية :

لقد ترتب علي الأخذ بنظام الاختبارات الحالي سلبيات خطيرة ، تتمثل في عدم الاهتمام بنماء شخصية المتعلم ، وعدم الكشف عن قدرات المتعلم الابتكارية أو استعداداته وميوله ، إذ أصبح الاهتمام يوجه الآن لحشو ذاكرة المتعلم بمعلومات جامدة يحفظها المتعلم بغرض النجاح في الامتحان ، أيضًا في سبيل خزن المعلومات المتضمنة بالمناهج المقررة علي المتعلم ، لم يعد هناك اهتمام يذكر بالنواحي الجسمية والأخلاقية والاجتماعية للمتعلم .

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بالمعلومات ، فإن النجاح في هذه المعلومات يعود إلي عاملي المصادفة والحظ ، إذ أن الأسئلة التقليدية تحتاج إلي نضج عقلي ، كما أنها تكون قليلة العدد لتناسب زمن الامتحان المقرر ، وذلك يؤدي إلي إغفال أجزاء كثيرة من المنهج . وبذا ، لا نستطيع عن طريق الاختبارات الحالية قياس قدرات المتعلم قياسًا صحيحًا ، إذ قد يعرف المتعلم الكثير من حقائق المادة ، ولكن سوء الحظ قد يلازمه ، فلا يجيب عما أمامه من أسئلة .

ومن ناحية أخري ، بالنسبة للمتعلم الذي يحصل علي ٩٠٪ في امتحان ما ، فإن ذلك يعني أنه حصل علي ٩٠٪ من معرفته لأسئلة الاختبار الموضوعة ، ولا يعني مطلقًا أنه عرف ٩٠٪ من حقائق المادة كلها .وهذا الجزء من المادة موضوع الأسئلة هو الذي قام المتعلم بتحصيله .

والحقيقة أن الاختبارات الآن أصبحت هدفًا في حد ذاتها ، بدلاً من أن تكون وسيلة لخدمة أهداف التربية ؛ لذا يقوم المعلم بإعداد المتعلمين وتهيئتهم فقط للامتحانات ، بدلاً من تربيتهم تربية حقيقية تؤهلهم ليكونوا مواطنين صالحين يواجهون الحياة بفاعلية .

ولقد ترتب علي ما تقدم ، أن مدارسنا أصبحت الآن معامل لتلقين جزء ضئيل للغاية من بعض جوانب المعرفة المختلفة . ونتيجة طبيعية لهذا الوضع ، فإن الامتحانات بشكلها الحالي لاتساعد في الحكم علي مستوي المتعلم حكمًا حقيقيًا ، إذ أنها تمثل ناحية واحدة من نواحي اهتمامات التربية ، وهي الكشف عما حصله المتعلم من معلومات ، أو في أحسن الأحوال تتمثل في الكشف عما استفاده المتعلم من مواد دراسية في حياته .

ويعني ذلك ، أن الاختبارات المألوفة باتت لا تكشف عن عمق تفكير المتعلم وعبقريته ونشاطه ومتانة خلقه وصلاحيته للحياة الاجتماعية . وهذه كلها اعتبارات توجه لها التربية جل اهتمامها ، إلا أنها أبعد ما تكون عن اهتمام الاختبارات ومقاصدها .

من ناحية المتعلم :

تسبب الاختبارات المعمول بها في مدارسنا الخوف والفزع المستمرين للمتعلم ، لذا فهو بسبب حرصه علي النجاح فيها يجهد نفسه بحفظ المعلومات الخامدة والجامدة ، كما أنه يضطر أحيانًا إلي أخذ الدروس الخصوصية في بعض المقررات ؛ ليضمن النجاح فيها ويبذل أيضًا المزيد من الجهد والسهر ، وذلك يضعف صحته ويسبب له القلق ، كما يدفع النظام الحالي للاختبارات المتعلم ليسلك سلوكًا أبعد ما يكون عن التربية ، كالغش والسرقة وفساد الأخلاق .

من ناحية مواد الدراسة :

يوجه المتعلم الآن جل اهتمامه للمواد الدراسية المرتبطة أو ذات العلاقة المباشرة بالاختبارات التي سيؤديها ، أما بالنسبة للمواد الأخري التي لها دورها المميز الذي لا يمكن الإقلال من شأنه في تكوين الشخصية ، فلا تجد صدي يذكر عند المتعلم ، وذلك يعني أن المواد التي لن يؤدي فيها المتعلم امتحانا رغم أهميتها ، ليست لها نصيب من عنايته. ونتيجة لذلك ، أهمل كل ما يسهم في زيادة الزاد الثقافي للمتعلم . ورغم خطورة ذلك فإن الأمر لم يتوقف عند هذا الحد ، إنما تعدي ذلك ليصل إلي عدم إتاحة الفرص المناسبة ؛ لمعرفة وإدراك المتعلم لبعض أجزاء المواد المقررة عليه .

ومن ناحية أخري ، لا يتيح نظام الاختبارات الحالي الظروف المناسبة ليمارس المعلم كل الطرائق الحديثة في التربية ، فبدلاً من أن يتبع المعلم طرائق النشاط والفاعلية ، فإنه يضطر إلي قلبها رأسًا علي عقب ، ويجعلها مجرد طرائق للحفظ والاستظهار وعمل الملخصات ، وبالتالي لايحاول المتعلم ممارسة النشاط والاطلاع ، اللذين يؤهلانه ليكون شخصًا مبتكرًا ومبدعًا .

من ناحية المعلم :

يختلف تصحيح الاختبارات الحالية باختلاف المصحح ومزاجه النفسي من ناحية ، وبعوامل أخري لا علاقة لها بقدرات المتعلم ، وذلك مثل : خط وأسلوب وطريقة عرض المتعلم للموضوع المطلوب الإجابة عنه ، لذا فإن الحظ يتدخل في كثير من الأحيان في نجاح أو رسوب المتعلم . أيضًا ، هناك اتجاه خاطئ نحو تقدير عمل المعلم في ضوء نتائج طلابه في الاختبارات ، وذلك يدفع المعلم إلي حشو أدمغة الطلاب بالمعلومات ، كما يصبح شاغله الأساسي متمثلاً في اختيار الأجزاء التي تتطرق إليها أسئلة الاختبارات ، ولتحقيق ذلك فإن المعلم قد يهمل بعض

أجزاء المنهج أو لا يهتم بها الاهتمام الواجب . أيضًا ، يهمل المعلم طرائق التدريس الحديثة وذلك مثل : التعليم عن طريق العمل ، والتعليم عن طريق فاعلية المتعلم ، ويوجه المعلم جل اهتمامه لنجاح المتعلم ، فيدفع الأخير إلي الحفظ والتقين دون تفكير أو روية .

وللحقيقة بات الهدف الأوحد لكل من المجتمع والمدرسة والمعلم يتُمثل في نجاح المتعلم ، دون النظر إلي مدي فهمه للمادة المقررة عليه أو اقتناعه بفائدتها وجدواها . وتكون محصلة ذلك الوضع ، أن المتعلم لا يتذكر أي شيء من الموضوعات التي سبق له دراستها ، بمجرد أن يؤدي الامتحان فيها ، رغم أنه يظل يدرسها لمدة عام دراسي كامل ، ويعود ذلك بالطبع إلي طريقة تدريس المعلم للمادة التي تقوم علي التلقين والحشو ، دون فهم كامل ومتكامل للجوانب المتضمنة بها .

من ناحية ناظر أو مدير المدرسة :

تحت ضغط نظام الامتحانات المعمول بها حاليا ، وتحت ضغط أن النجاح في هذه الامتحانات أصبح مطلبا شعبيًا ، نجد أن الناظر أو مدير المدرسة يدفع المعلمين دفعًا نحو اتباع أسلوب التلقين ، ويضغط عليهم لأخذ المزيد من الحصص الإضافية . كما يعمل علي تنظيم المجموعات الدراسية للمتعلمين ذوي المستوي التحصيلي الهابط . وأحيانًا يخاطب أوليا ءالأمور لزيادة الاهتمام بأولادهم ، وليحثهم علي مزيد من مساعدتهم بجميع الطرائق بهدف النجاح في الامتحانات .

من ناحية ولي الأمر :

ينعكس خوف وقلق ولي الأمر من نتائج الاختبارات علي أبنائه ، فيزداد قلقهم ورهبتهم من الامتحانات . إن الاختبارات الحالية تلقي الرعب في نفوس جميع الناس ، وتقلب اتجاهات التربية الحديثة رأسًا علي عقب ، لدرجة أنه ينظر إليها علي أساس أنها عقبة كؤود في سبيل تحقيق أهداف التربية .

في ضوء الآثار السيئة للاختبارات المعمول بها حاليا ، وذلك بالنسبة لجميع أطراف العملية التربوية ، اتجه تفكير رجال علم النفس التجريبي للبحث عن بدائل للاختبارات الحالية ؛ بحيث تكون هذه البدائل مقاييس يمكن بواسطتها الحكم علي مختلف قوى وقدرات المتعلم العقلية والتحصيلية ، إذ دون مقياس موضوعى تصبح عملية القياس عديمة الفائدة .

التقييم

فيما تقدم ، أوضحنا أن القياس باستخدام الاختبارات ، يعطي فكرة محددة عن موضوع القياس ، مترجمة في صورة رقمية أو كمية ، دون البحث في دلالة أو مضمون الرقم أو الكم الذي يتم الحصول عليه ، وذلك يمثل قصوراً كبيراً ، علي أساس أن التربية لها أهدافها الشاملة ، لذا فإنها تهتم بدرجة كبيرة بالبحث في بعض دلالات ومضامين الأرقام والكميات التي يتم الحصول عليها نتيجة لتطبيق أحد أدوات القياس .

فعلي سبيل المثال :لاتقبل التربية الارتفاع المفاجئ في مستوي تحصيل التلاميذ في مادة ما في أحد شهور السنة الدراسية ، علي علاته ، وإنما تبحث في دلالة ومضمون هذا الارتفاع ، إذ قد يكون مضللا وغير حقيقي ، ولا يعكس بصورة فعلية أو لا يكون دالة صريحة لمستوي

التحصيل ، إذ قد يعود هذا الارتفاع إلي واحد أو أكثر من الأسباب التالية :

* التساهل في أعمال الملاحظة يساعد التلاميذ في غش الإجابات الصحيحة .
* سهولة بنود الأداة المستخدمة في قياس مستوي تحصيل التلاميذ .
* التساهل في أعمال التصحيح ، أو عدم قيام المدرس بالتصحيح في الأصل ، وإعطاء درجات مرتفعة بهدف :
  - رفع مستوي تحصيل التلاميذ أمام إدارة المدرسة والمشرفين الفنيين .
  - تعويض درجات التلاميذ الهابطة والمتدنية في الشهور الماضية .

من هنا ، فإن التقييم كمفهوم تربوي ظهر بهدف إعطاء دلالة صريحة للنتائج الرقمية أو الكمية ، التي يتم الحصول عليها ؛ نتيجة تطبيق أية أداة من أدوات القياس .

والحقيقة ، أن أداة القياس مهما كانت مضبوطة أو مقتنة لا تعطي دلالة حقيقية للشيء المطلوب الحكم عليه في شتي جوانبه ، ولا يعطي القياس في حد ذاته تبريراً عقلانيا أو موضوعياً للأرقام أو الكميات التي يتم الحصول عليها . لذا فإن التقييم يعتبر الخطوة التالية للقياس ، لأنه يعطي علي أقل تقدير تفسيراً ومنطقية للنتائج التي يتم الحصول عليها ، وذلك يكون الخطوة السابقة للتقويم الذي يقوم علي أساس القياس والوقاية والعلاج ، كما سيأتي ذكره فيما بعد .

التقييم البنائي :

يمكن التمييز بين نمطين من السلوك التدريسي ، الذي قد يحدث داخل حجرات الدراسة ، وهما :[١٤]

١- يقوم المعلم بعرض وتوضيح بعض المفاهيم الجديدة ، وبعد ذلك يعطي التلاميذ بعض الاختبارات بهدف الوقوف علي مدي تمكنهم من تلك المفاهيم ، فإذا لم ينجح أي واحد منهم ، فالمدرس يحكم عليه بأنه لم يقم بدوره المطلوب منه ، لأنه لا يستطيع السيطرة علي ما قام بتعليمه ، أو قد يحكم عليه بأنه من التلاميذ المتأخرين دراسياً .

٢- عند تعليم وتعلم المفاهيم الجديدة ، يقوم التلاميذ بالعمل مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة ، تحت إشراف المعلم . وبالتالي فإنهم يستمعون لبعضهم البعض بالنسبة للآراء التي يطرحونها ، أو عندما يقوم أحدهم بشرح المفاهيم الجديدة التي تعلمها لبقية التلاميذ وللمعلم . وفي الحالة الأخيرة ، يكون من حق بقية التلاميذ التعبير عن مدي فهمهم أو لعدم فهمهم بالنسبة لما شرحه زميلهم .

وبالنسبة للنمط الثاني من السلوك التدريسي ، فإن أسلوب التقييم الذي يتبع فيه ، هو: التقييم البنائي الذي يهدف في المقام الأول تعلم التلاميذ بأنفسهم ؛ لذا يركز التقييم البنائي علي ما يقوله التلاميذ ، وما يفعلونه ، وما يفكرون فيه ، وما يشعرون به أثناء محاولتهم لفهم العالم المحيط بهم وأثناء محاولتهم لتحقيق أهدافهم .

وفي هذه الحالة ، لا تمثل كيفية معرفة الأشياء التي تؤثر علي مفاهيم التلاميذ ، أو الاستراتيجيات والطرائق يكتب بها التلاميذ ، أو اتجاهات التلاميذ ... الخ ، أية مشكلة للمعلم، ولكن تتمثل المشكلة بالنسبة للمعلم في كيفية تفسير ما يلاحظه التلاميذ ، وفي حث

التلاميذ علي تقديم أفضل استجابات لهم .

وفي هذه الحالة ، يقضي المعلمون حوالي ٣٠٪ من أوقاتهم في تجهيز وإعداد الأنشطة المتعلقة بتقييم التلاميذ ، وبذا يكون هذا النمط من التقييم أفضل بكثير من التقييم القائم علي نتائج الاختبارات المقننة .

وبسبب ما تقدم ، ينبغي أن يمتلك المعلمون ممن يمارسون النمط الثاني من السلوك التدريسي معرفة واسعة المدي للأفكار ، التي من المحتمل أن تظهر أو تطفو علي السطح داخل حجرات الدراسة ، إذ يستخدم المعلمون تقييمهم غير المباشر للتلاميذ في توجيه أنشطة المتعلمين ، أو في إعادة تنظيم الوقت المخصص لموضوع أو سؤال بعينه ، أو في ملاحظة أنماط سلوك بعض التلاميذ الشاذة أو في تحليل أنماط تفكيرهم الغريبة ، أو في تقديم بعض الموضوعات التي تتحدي مستوي التلاميذ قليلاً .

لذا .. فإن المعلمين الذين يتمتعون بالإقناع البناء أو المثمر ، ينظرون إلي التقييم علي أنه وسيلة تعرف جميع جوانب شخصية المتعلم ؛ لهذا فإنهم يمنحون المتعلمين الفرص المناسبة للمرور ببعض المشكلات الثقافية ، وللتعبير عما قد يؤدي إلي ارتباكهم ، وللتعبير عن تفسيراتهم لبعض المسائل ، كما أنهم يمنحون المتعلمين الأساليب التي تساعدهم علي اكتشافهم للطريقة التي يفكرون بها ، وعلي النظر إلي كل ما يتعلمونه من خلال منظورهم الشخصي بهدف ربط المعرفة الجديدة بحياتهم اليومية .

وبعامة إذا كان التقييم التقليدي يهتم بما لا يعرفه التلاميذ ، فإن التقييم البنائي يركز علي معرفة ما يعرفه التلاميذ .

التضاد في المضمون بين التقييم التقليدي (القياس) والتقييم الحقيقي (البديل) :

في مقالة ، كتبها (روبرت ستاك Robert Stake) ، نشرت سنة ١٩٩٧ ، ويدور موضعها حول عدم جدوي الاختبارات التقليدية لقياس مستوي التحصيل في مادة الرياضيات ، أوضح أن هذه الاختبارات توضح القليل عما يعرفه التلاميذ في مادة الرياضيات ، وأنها لا تتعرف طريقة تفكير التلاميذ ، لذا فإن قيمتها التشخيصية قليلة جداً ، كما أنها تسهم بدرجة ضعيفة في إعادة توجيه التدريس ، على الرغم من أنها تؤدي ببعض المعلمين إلي الاهتمام بغالبية المعارف والمهارات الأولية ، وذلك علي حساب تنمية فهم التلاميذ العميق لبعض الموضوعات .

وبعامة ، تهدف الاختبارات التقليدية إلي تصنيف الأفراد والمدارس والأنظمة المدرسية ، كما تستخدم في السيطرة علي التلاميذ وإجبارهم علي إعادة إنتاج معلومات ومعارف محددة ، كما أنها تسخدم في الحصول علي دلالات مفيدة عن التلاميذ ، ذوى المستوي الأفضل أو الأعلي عن أقرانهم ، وذلك فقط بالنسبة لأنماط الأسئلة التي تتضمنها هذه الاختبارات .

وعلى الرغم من أن الاختبارات التقليدية بمثابة وسيلة يستعين بها المعلمون في مقارنة التلاميذ بعضهم البعض ، فإنها ليست المعيار الدقيق الذي يمكن عن طريقه تحديد من يتفوق في

مادة دراسية بعينها ، إذ أن محتوي الاختبار بما يتضمنه من عدد محدود من الأسئلة لا يمثل مجالاً حقيقيًا لدراسة المقارنة بين مستوي التلاميذ بعضهم البعض .

ومما يؤكد ما تقدم أن نتائج أحد الاختبارات العالمية الحديثة أظهرت أن ٤٢٪ من التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية يفتقرون للمعرفة العلمية ، إذ أنهم فشلوا في الإجابة عن السؤال التالي :

لماذا تسبب النعال الحديدية دمار الأرضيات أكثر من النعال العادية ؟؟

(الإجابة أن الطاقة الكبيرة تتركز في المساحات الصغيرة) .

خلاصة القول ، فشلت الاختبارات التقليدية في تحقيق الأهداف المأمولة منها ، لذا ظهرت فكرة التقييم الحقيقي (البديل) كرد فعل منعكس للاختبارات التقليدية لتحقيق النقائص التي تعتريها ، والتي سبق التنويه إليها .

وينبع التقييم البنائي من الاعتقاد بأهمية وضرورة إدماج : التقييم ، والعمل داخل الفصول ، وأساليب التدريس المستخدمة ، في منظومة واحدة .

فمثلاً : لابد من استخدام تقييم المجموعة عندما تكون حلول مشكلات المجموعة هي الشيء الأساسي ، حيث يشجع استخدام التقييم البنائي علي استخدام مجموعة متنوعة من الطرق والأساليب ، وذلك يترك انطباعا مؤثراً عن المعلم عند التلاميذ علي أساس معرفته العريضة لما يعرفونه ، وعلي أساس إدراكه لأساليب تفكيرهم .

ويؤكد التقييم البنائي تحقيق ما يلي :

١- تقييم الأداء المعقد (مثل : القراءة من أجل الإجابة عن أسئلة بحث ، الكتابة لبناء معرفة وللتأثير علي جماهير حقيقية ، اكتشاف أفكار رياضية متقدمة ...)

٢- ربط التقييم بعمليتي التعليم والتعلم ، كذا ربطه بالفرص المتاحة للتلاميذ لإظهار مدي فهم التلاميذ للمفاهيم في مواقف إثرائية ومتنوعة ، لذا فإنه يستخدم أدوات وأساليب جديدة وحديثة .

وتظهر قيمة وأهمية التقييم البنائي الجديد عند الحديث عن الموضوعات التالية :

* القراءة من أجل الفهم .
* موضوعات الإنشاء التي يكتبها التلاميذ .
* الكتابة من أجل فهم المحتوي .
* مجتمع المتعلمين .
* التغيرات في منهج الرياضيات .

وفيما يلي توضيح تفصيلي للموضوعات السابقة : (١٥)

١- التقييم البنائي لموضوع القراءة من أجل الفهم :

يظهر الجدول رقم (١) أن التقييم التقليدي يكون عكس التقييم الجديد ، وذلك بالنسبة لموضوع القراءة من أجل الفهم .

الجدول رقم (١)

التقييم التقليدى عكس التقييم الجديد في القراءة

م	التقييم التقليدي (القياس)	م	التقييم الجديد (البنائي)
١	إجابة واحدة صحيحة	١	إجابات كثيرة مقبولة
٢	قطعة صغيرة من نص	٢	اختبارات حقيقية
٣	مهارات ثانوية للفهم	٣	استراتيجيات فوق معرفية Meta Congnitive
٤	أسئلة استنتاجية محددة	٤	نص واضح وأسئلة تطبيقية
٥	عدم مراعاة المعرفة القبلية ، وعدم مراعاة وجود هدف للقراءة	٥	مرعاة المعرفة القبلية مع وجود هدف للقراءة فى إستجابة القارئ.
٦	تقييم إعادة استرجاع النص	٦	تقييم التعلم من النص ، والقراءة لأداء مهمة .

التغيرات التي طرأت علي تقييم القراءة من أجل الفهم :

لم يعد اجتياز الامتحان هو الهدف الوحيد بالنسبة للقراءة من أجل الفهم ، ولكنها أصبحت تركز علي المتعلم نفسه ، لذا يتم استخدام أساليب : الملاحظة ، واستخدام الملفات ، وتقييم الذات ، والتقارير الشخصية ، وإعادة التحدث والاستجابات الحرة .

وفيما يلي شرح تفصيلي لتوظيف الأساليب السابقة في تقييم القراءة من أجل الفهم :

* **الملاحظة** Observation

لا يقرأ التلاميذ السلبيون كثيراً في ظل النظام التقليدي للتقييم ، لذا فإنهم لا يزودون المعلم بما هو جدير بالملاحظة بالنسبة لمستواهم .

ولكن في ظل نظام التقييم الجديد ، تكون عملية الملاحظة ممكنة ، وبخاصة إذا تفاعل التلاميذ مع المنهج ، وإذا استطاع المعلم أن يلاحظ مجموعة صغيرة من التلاميذ أثناء مناقشتهم واستجاباتهم للقراءة ، وبذا يمكنه الحكم علي مدي التقدم الذي احرزه التلاميذ في القراءة .

ويمكن للمعلم ملاحظة قدرة التلاميذ علي القراءة والكتابة باستخدام قوائم الفحص (Check Lists) التي تقدم بعض الأفكار المهمة ، مثل : الاستمتاع بالقراءة ، المشاركة بالكتب ، تفضيل قراءة موضوع بعينه ، القراءة خارج المدرسة ، القراءة لأغراض خاصة ، تزكية بعض الكتب للقراءة ، التعلم من الكتب ، البحث عن بعض الكتب خارج الفصل ، التعبير عما يثير التعجب أو الفرحة أو الإحباط في القراءة .

وتتيح المناقشات حول العمل المقروء ، أو مسرحته ، أو الكتابة عنه ، الفرص المتعددة

أمام المعلم ليلاحظ مدي فهم التلاميذ لما يقرؤونه .

* **الملفات** Portfolios

تحتوي الملفات علي المعلومات التي تسهم في تقييم عمل التلاميذ ، وفي الوقوف علي مدي تعلمهم كما تحتوي علي المعلومات التي تبرز مدي قدرة التلاميذ علي القراءة والكتابة .

ويعد الملف وسيلة مهمة من وسائل التقييم ، إذ أنه يتضمن تجميعًا حقيقيًا للعديد من الأشياء ، ذات العلاقة المباشرة بأداءات التلاميذ ، وذلك مثل : كتابة عن طبيعة العينات (التلاميذ) ، وكتابة ملاحظات المعلم علي مدي فهم التلميذ لما يقرأه ، وكتابة تقييم التلميذ لذاته ، وكتابة المعلم بالتعاون مع التلميذ ، والملاحظات التي تشير إلي مدي التقدم الذي أحرزه التلميذ .

وبعامة فإن الأفكار التي تتضمنها الملفات لها مدي متسع للغاية ، إذ تتضمن كتابة استجابات القراءة ، وقراءة بعض الكتيبات ، والكتابة في مستويات متنوعة ، والشرائط السمعية أو المرئية (الفيديو) .

وينبغي أن يحدد المعلم والمتعلم معًا الأشياء التي سيبحثون فيها عند تقييم المحتويات التي يتضمنها الملف ، فمثلاً: هل سيستخدم الملف لتقييم التقدم في القراءة النقدية ، أو لتنمية الاهتمام والرغبة في القراءة ، أو لتحسين مهارات التلخيص ، أو لاكتساب : القدرة علي التعلم من موضوع متميز ، أو مهارات استخدام النصوص للقيام بمهمة ؟

ويمكن تنظيم محتويات الملف في مستويين ، أولهما : وهو الدليل الحقيقي الذي يتضمن جميع التفصيلات التي سبق التنويه إليها ، وثانيهما : ورقة تلخيص لتسهيل معرفة القراءات التعليمية النهائية ، ولتساعد علي الاتصال مع التلاميذ ومع الآخرين .

ويمكن لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر الحصول علي أي ملف يعنيهم ، لأن ذلك يساعدهم علي مناقشة المعلومات المجمعة فيه عن مدي تقدم التلميذ في القراءة للفهم ، وعلي تحديد الخطوات التالية التي ينبغي أن يتبعها التلميذ ، وعلي تحديد المعلومات التي يجب بقاؤها في الملف لأهميتها في متابعة التلميذ في العام الدراسي القادم ، وتحديد المعلومات الأقل أهمية التي يمكن للتلميذ أخذها من الملف في نهاية العام .

* **تقييم الذات :** Sell Reporting

تفيد عملية تقييم الذات بدرجة كبيرة في تحديد كل من :

(١) عمليات التعلم .

(٢) الأشياء التي قد تعلمها التلميذ بالفعل .

ويكون التلميذ متعلمًا جيدًا عندما يكون قادرًا علي وصف ما يدور في عقله عندما يقرأ ، وعند سؤاله يكون بوسعه تحديد الجزء الذي يقوم بقراءته في كتاب . كما يستطيع التعبير عن أغراضه بالنسبة لما يقرأه ، ووصف المعلومات المطلوبة منه وتحديد الخطط التي سوف يتبعها للوصول إلي هذه المعلومات .

وبالنسبة للتقييم الجديد ، ينبغي أن لا يركز علي كم الإجابات الصحيحة التي يذكرها التلاميذ عن أنفسهم ، ولكن يجب أن يركز على الأساليب التى يجب اتباعها لمقابلة سلوك التلاميذ عندما لا يعرفون . أيضًا ، ينبغي أن يتضمن التقييم الجديد ملاحظة سلوك التلميذ بالنسبة :

١- القدرة علي استخدام استراتيجيات عمل التوقعات (استراتيجيات التنبؤ) .

٢- البحث عن تفسيرات للنتائج التي حققها أو لم يحققها .

٣- سؤال الذات .

٤- التلخيص باستخدام الأسلوب الشخصي .

وعند تقييم عمق الفهم يكون من المهم طرح الأسئلة التي تتطلب الربط بين علاقات النص غير المذكور ، بدلاً من طرح الأسئلة التي تتطلب فقط الاسترجاع .

والحقيقة أن البون شاسع بين النوعين السابقين من الأسئلة : فالسؤال : ما الموضوع الذي قرأته ويجب عليك الاحتفاظ به من أجل أداء الامتحان ؟ يختلف تماما عن السؤال : ما الموضوع الذي تعلمته وتشعر بأهميته لدرجة أنك تريد أن تتذكره للأبد ؟

فالسؤال الأول : يشير إلي ما يعتقد التلاميذ أن المعلمين يريدونه منهم .

أما السؤال الثاني : فينظم المعاني التي صنعها التلاميذ لأنفسهم .

فمثلاً ، إذا سألنا التلاميذ السؤال الأول بعد قراءة بعض الواجبات أو التعيينات ، فإن إجاباتهم تتضمن معلومات حقيقية محددة ، على الرغم من كونها إجابات عن أسئلة في اختبارات غير مهمة .

أما ، إذا سألنا التلاميذ أنفسهم السؤال الثاني بعد قراءة الواجبات أو التعيينات نفسها ، قد نجد أن إجاباتهم ، على الرغم من أنها قد تتسم بالعمومية ، فإنها تتضمن بين ثناياها بعض الأمور الفريدة التي تعبر عن معاني شخصية مهمة .

وجدير بالذكر أن الاهتمام الحالي بالاختبارات التحصيلية ، قد أسهم في تقليص المعاني الأساسية التي يمكن للتلاميذ استخراجها من القراءة .

* **إعادة القص والاستجابة** Retelling and Responding

إن إعادة قص التلميذ لما يقرأه ، وإعطائه ملخصًا عنه ، بمثابة وسائل جيدة للحصول علي صورة واضحة ، تعبر عما يعتقد التلميذ أنه مهم بالنسبة لما قرأه .

أيضًا توجد أساليب أخري يمكن عن طريقها استخراج استجابات التلاميذ ، غير الأسلوب السابق (إعادة القص وتلخيص النص) .

ومن هذه الأساليب : الإجابات المفتوحة ، المقابلات ، التفكير بصوت عال ، حيث تسهم هذه الأساليب في كشف الكثير من النواحي المهمة ذات العلاقة المباشرة بفهم القارئ للأمور : مستوي الارتباط بين الأحداث التي يتضمنها النص ، التفكير في الشخصيات الأدبية ، تكامل

النص مع الخبرة الشخصية ،حل المشكلة ، التفسير والدلالات .

وبعامة يستطيع التلميذ أن يبدأ باستجابات تتعلق بارتباطه الشخصي وبأفكاره عن الشخصيات التي يتضمنها النص ، علما بأن هذه الاستجابات تؤدي بدورها إلي استجابات تتضمن التكامل والتفسير والحكم عن قيمة النص .

وفي العادة يمكن وصف مستوي الاستيعاب عند بعض التلاميذ بأنه سيء للغاية ، إذا تدني مستوي أدائهم في اختبارات القراءة المقننة من أجل الفهم .

وهنا تجدر الإشارة إلي أنه علي الرغم من أن هذه الاختبارات لها درجة عالية من الصدق ، فإن هذا الصدق يتحقق عن طريق اتباع ممارسات غامضة .

فعلي سبيل المثال بالنسبة للممارسات الغامضة ، للحصول علي عينات جيدة لشكل ومحتوي ودرجة صعوبة الاختبار ، قد يتعمد واضع الاختبار تقديم اختيارات قصيرة ، لا تقيس غير المعلومات التافهة أو قليلة القيمة .

ولجعل النص ثابتًا قد يفرق واضع الاختبار بشكل غير عادل بين التلاميذ في نوع الخلفية المعرفية اللازمة لفهم الخيارات التي يتضمنها الاختبار . وفي هذه الحالة ، تفتقر أسئلة الاختبار في معظم الأحيان إلي الثبات ، وهذا يعنى أنه لا يوجد ارتباط حقيقي بين محتوي الاختبار ، وبين الخبرات الحياتية للتلاميذ التي يمرون بها في المنزل والمدرسة والمجتمع .

خطوات إجرائية للحصول علي قدرة عالية للتلميذ علي فهم النص :

تتمثل هذه الخطوات في الآتي :

* **الإعداد** Preparation

يتم اختيار أحد التلاميذ من ذوي المستوي المتدني في القراءة ، بشرط أن يكون تحديد مستوي التلميذ قائمًا علي نتائج أحد الاختبارات المقننة ، ثم يطلب المدرس من التلميذ إحضار أي نص يشعر أنه ممتع أو مفيد بالنسبة لهم .

يقرأ المدرس النص منفرداً لمعرفة ما إذا كان النص صعبًا أو متوسطًا أو سهلاً ، ثم يطلب من التلميذ أن يقرأ أجزاء من هذا النص أو يقرأه كله .

* **إدارة التقييم** Administration of Assessment

يقوم المعلم بتطبيق التقييم التالي :

يطلب المعلم من التلميذ أن يقص عليه ما قرأه (إذا كان النص قصة) ، أو يقوم بتلخيصه ويجب أن يجيب التلميذ دون استخدام النص ، ويمكن أن تكون الإجابة شفهية (إذا كان التلميذ لا يستطيع الكتابة بشكل جيد) ، أو تكون الإجابة تحريرية (إذا كان التلميذ يستطيع الكتابة) .

ويتم تقييم إعادة للنص أو الملخص في ضوء تناول المتعلم للنقاط الرئيسية في النص من حيث الشخصيات والأهداف ، والموقع المكاني والزماني .

أما إذا لم يكن النص قصة ، فينبغي أن يتم التقييم علي أساس الأفكار الرئيسية التي

يذكرها التلميذ ، أو التي لن يذكرها . كذا ، علي أساس قدرة التلميذ علي الربط بين التفاصيل المهمة للأفكار الرئيسية .

* **التفسير** Interpretation

لتفسير النتائج ، يجب علي المعلم أن يجد إجابات محددة عن الأسئلة التالية :

- هل استوعب المتعلم بطريقة أفضل من تلك التي كانت ستتنبأ بها نتائج الاختبار ؟ ولماذا ؟
- هل الدافعية للقراءة وربط الموضوع بالخلفية الشخصية جعل المادة المقرؤه مألوفة للمتعلم ؟ وهل توجد أسباب أخري (غير الخلفية الشخصية) للفروق بين المتعلمين ؟
- ما الذي يعرفه المعلم الآن عن قدرة المتعلم علي الفهم ؟
- ما الاقترحات المناسبة لتعليم التلميذ في ضوء النتائج التي حصل عليها المعلم ؟

وبعامة ، يوجد عديد من الأفكار التي عن طريقها يمكن تفسير استجابات القارئ ، مثل: عدم القدرة علي العمل بشكل تلقائي وطبيعي ، الاستجابات المتكررة (غير المهمة) ، الكتابة النقدية ، المعلومات المستقاة ، القصة المستخرجة ، التطبيع ، التعميم ، النص المستدعي ، القارئ المشترك ، المشاركة ، عدم المشاركة ، التوجه بالحدث ، التوجه بالفكرة ، غير منعكس / منعكس علي أهمية الأحداث والسلوكيات ، مراجعة النص كابتكار للمؤلف ، تحديد أيدولوجيات كل من القارئ والمؤلف .

ويمكن استخدام (قائمة الفحص الأدبية) لملاحظة ما تركز عليه استجابة التلميذ . بمعني : هل تركز استجابة التلميذ علي الشخصيات أم الموقع أم المشكلة أم الأحداث أم التطبيق أم الاستجابة الشخصية ؟

وينبغي علي المعلم - بجانب تحقيق التكامل بين إجابات كل تلميذ - أن يهدف توسيع مدي استجاباته .

ولكي يعرف المعلم كثيراً عن كيفية تعامل وفهم التلميذ للاختبارات ، ينبغي سؤال المتعلم لاسترجاع ما قد قرأه ، ثم تفسير (بروتوكول الاسترجاع) في ضوء ما ورد في النص وما يسترجعه التلميذ ، إذ قد تشير نماذج التشويه والإلغاء إلي تأثير خلفية التلميذ المعرفية .

وبدلاً من الاعتماد علي اختبارات رسمية لقياس مستوي الفهم ، يستطيع المعلم أن يعرف الكثير عن فهم المتعلم بفحص ما يفعله أثناء القراءة ، وما يشعر به من خبرة ، وكيف تتأثر تلك الخبرة بواجبات القراءة . ويجدر التنويه إلى أهمية اكتشاف أنواع المعانى التى يكونها التلاميذ المختلفون أثناء قراءاتهم، وإلي أهمية ملاحظة ما يفعلونه باستخدام أدوات متنوعة في مواقف عديدة ، قبل القراءة وخلالها وبعدها .

٢- التقييم البنائى لموضوعات الإنشاء التى يكتبها التلاميذ :

ليس من المهم في هذا النوع من التقييم إحاطة الأخطاء المتضمنة في موضوعات الإنشاء

بالحبر الأحمر أو بتصنيف التلاميذ وفقًا لمستوي موضوعات الإنشاء التي كتبوها ، ولكن المهم هو الحصول علي نوعية من التلاميذ القادرين علي تنمية المعايير ، التي يمكنهم استخدامها لتقييم كتاباتهم بأنفسهم .

وعليه يكون من الضروري عند تقييم ما يكتبه التلميذ ، استخدام الملفات (Portfolios) كوسيلة ، يمكن من خلالها تعرف التغييرات التي طرأت علي كتابات التلميذ ، كذا تعرف كيفية تنمية التلميذ للسيطرة علي خبرات جديدة بمرور الوقت .

وينبغي ألا تقتصر الكتابة فقط علي إشباع حاجات خارجية ، ولكن يجب أيضًا أن تشبع الحاجات الشخصية للتلاميذ .

وبعامة ، يكون تدريس الإنشاء أكثر فاعلية ونجاحًا ، إذا سمحنا للتلاميذ بالتفاعل مع بعضهم البعض ، فيما يتعلق ببعض عناصر الكتابة .

فعلي سبيل المثال ، يمكن للمعلم مساعدة التلاميذ علي تعلم الكتابة عن خبرات شخصية، عن طريق تصميم موضوعات ، مثل : الموقع والناس ، تنمية وحل الصراع ، استخدام الحوار ، أو قد يكلف التلاميذ بالكتابة عن رسومات بعض الوجوه الموجودة في بعض الصور ، ثم يقسمهم في مجموعات صغيرة لمناقشة بعضهم البعض فيما كتبوه ، في ضوء معايير يقومون بوضعها ، وتكون ملزمة لهم .

أيضًا ، قد يطلب المدرس من واحد (أو أكثر) من التلاميذ أداء موقف تمثيلي صامت ، ليقوم بقية التلاميذ بكتابة بعض الجمل المفيدة عن هذا الموقف ، من خلال تفاصيل الجسم وتعبيرات الوجه وبعض السمات الأخري لمن يؤدي المشهد الصامت .

المهم في الموضوع ، قد تبرز المناقشات التي تتم بين التلاميذ بعضهم البعض بالنسبة لما كتبوه ، أنشطة أخري ، أو قد تتم كتابة ورقة عمل منفصلة حول خبرة شخصية جديدة ، إذ قد يقوم التلميذ بعملية عصف ذهني للأفكار التي يتم طرحها للمناقشة ، وقد يقوم بإعداد مسودات عديدة ؛ بحيث يقوم بتجريب كل مسودة علي حدة ، ويراجعها في ضوء التغذية الراجعة (المرتدة).

وجدير بالذكر أن التلاميذ يستطيعون مناقشة نماذج من كتاباتهم وتطبيق معايير بعينها (سواء أكانت من وضعهم أم من وضع غيرهم) علي هذه الكتابات ، مع الأخذ في الاعتبار إمكانية تطبيقهم للمعايير نفسها علي أنواع أخري من الكتابات . أيضًا ، لا يقوم التلاميذ بتقييم الموضوعات المكتوبة فقط ، بل يمكنهم أيضًا التفكير في بعض الأنماط ، التي عن طريقها يمكن تحسين كل شيء مكتوب .

إن استخدام استراتيجية جيدة في التقييم ، يجعل التلاميذ قادرين علي فحص موضوعات الإنشاء بطريقة نموذجية ، حيث يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة ، ويستعينون بالأسئلة المرشدة ، ويعرضون النتائج التي يحصلون عليها لمناقشتها علي مستوي الفصل كله .

إن نماذج الكتابة لا تكون مفيدة فقط في مساعدة التلاميذ علي تقييم النصوص ، وإنما أيضًا في توليد بعض النصوص الخاصة بهم . كذلك تتطلب المراجعة الناجحة تطبيق بعض المعايير

علي الموضوع المطلوب مراجعته . وفي جميع الأحوال ، ينبغي تدريس الاستعمال الأمثل والتقاليد الطبوجرافية في إطار المشكلات الحقيقية للكتابة .

ويمكن للمعلمين تنمية تقييمهم لكتابة التلميذ بمشاركة بعضهم البعض في الطريقة ، التي يتبعونها في مواجهة بعض المشكلات ، مثل : ربط القصة بالحوار ، ومساعدة التلاميذ علي تنمية الشخصيات ، عن طريق مثل هذه الأسئلة : كيف تقف شخصياتك ؟ ما الذي يحملونه في جيوبهم أو في حافظات نقودهم ؟ ما الذي يحدث لوجوههم عندما يفكرون في أدوارهم ؟ هل يشعرون بالملل أو بالخوف ؟

٣- استخدام الكتابة لتقييم فهم المحتوي :

حيث إن الكتابة وسيلة للتعلم ، لذا فإن كتابة التلميذ تكشف عن ما يتعلمه ، وبذا يمكن تحديد ما حققه من إنجازات ناجحة ، كذا تحديد الصعوبات التي تعترض طريقه .

وفي الكتابة عن العلوم ، يتعلم التلاميذ بعض المفردات اللغوية وبعض المصطلحات الأكاديمية الضرورية اللازمة لفهم العلوم ، كذا يمارس التلاميذ عمليات التفكير للسيطرة علي الظواهر والقوانين الطبيعية .

وينبغي مراعاة أن التلاميذ عندما يكتبون عن العلوم ، فإنهم يتعاملون مع الأفكار العلمية ، ويستخدمون اللغة العلمية التي تتسم مفرداتها بالدقة والموضوعية ، ويمارسون التفكير بطريقة علمية ، ويعدون أنفسهم لفهم قراءاتهم في العلوم بأساليب صحيحة .

وبالمثل ، عندما يكتب التلاميذ عن الرياضيات ،فإن ما يكتبونه يساعدهم علي تعرف طريقة تفكيرهم ، وعلي تحديد الأخطاء التي قد يقعون فيها أو يرتكبونها .

فعلي سبيل المثال ، عندما يكتب التلميذ نتيجة ضرب ٧ × ٧ بأنها ٤٢ بدلاً من ٤٩ ، فإنه يستطيع تحديد خطأه بأنه قد كتب الرقم ٢ بدلاً من الرقم ٩ ، أو أنه استخدم الآلة الحاسبة بطريقة خاطئة ، فبدلا من قيامه بإجراء العملية ٧ × ٧ ، قام بإجراء العملية ٧ × ٦ .

أيضًا يستطيع التلميذ اكتشاف أن النتيجة التي حققها خاطئة ، لأنه بدلا من أن يجمع ٧ + ٥ ليحصل علي النتيجة الصحيحة وهي ١٢ ، فإنه قام بضرب ٧ × ٥ فحصل علي النتيجة الخاطئة وهى ٣٥ .

أيضًا يمكن استخدام الكتابة في تقييم الذات ، وفي تعرف مدي التقدم في تفكير التلميذ فيما يتعلق بالمفاهيم العلمية والرياضية .

كما تعطي كتابات ورسومات التلاميذ الفرصة للمعلم ؛ لكي يحدد الأساليب التي ينبغي أن يتعامل بها التلاميذ مع المشكلات ، وبخاصة عندما يطلب المعلم من التلاميذ بشكل فردي أو جمعي إيجاد حلول بديلة غير مألوفة ، إذ يكشف ما قد يكتبه التلاميذ الكثير عن أساليب تفكيرهم ، كما يسمح بتقييم استراتيجياتهم وبمعرفة مدي مرونتهم في حلول مشكلاتهم .

ومن جهة أخري ، فإن ما يكتبه التلاميذ من الأمور المهمة جداً في تفسير الاستراتيجيات التي يتبعونها في حل المسائل والتمارين الطبيعية والرياضية ، وفي حل المشكلات الأخري ، وذلك بالنسبة لبعضهم البعض .

٤- التقييم في مجتمع المتعلمين :

يعتمد التقييم في المجتمعات التعليمية علي وجود مجتمع ، يمكن لأفراده إجراء حوارات فيما بينهم ، وذلك مثل : طرح الأسئلة وتقييم الإجابات ، تحديد الموضوعات المطلوب معرفة مختلف جوانبها ، الاشتراك في تقييم الأفراد بعضهم البعض ، تدريس الأقران .

وفي المدرسة يقوم التلاميذ بنوع جديد من العمل في بيئة غير مألوفة بدرجة كبيرة بالنسبة لهم (المدرسة ليست مثل البيت أو النادي) .

وعندما يقترب العمل المعتاد من نهايته ، لا ينسب العمل لتلميذ بعينه ، وإنما ينسب إلي جميع أفراد الفريق ككل . وخلال العمل ، يتعلم التلاميذ تقييم مدي تقدمهم ، وكيفية علاج بعض نواحي القصور في أدائهم ، على الرغم من أن تقدم كل تلميذ علي حدة يكون الشغل الشاغل للمعلم والتلاميذ علي السواء .

ويمكن تحقيق عملية التقييم من خلال : الحوار ، السؤال عن المهام التي تم إنجازها ، جلسات الاستماع المنظمة ، إذ عن طريق هذه الأساليب يحدث تغيير معرفي عند التلاميذ ، ويظهر مدي التوافق أو التناقض الفكري بين أعضاء الفصل .

وبعامة .. تقدم ورش الكتابة تحت إشراف المعلم أو بمساعدة الخبراء الخارجيين أو عن طريق التلاميذ أنفسهم ، إسهامات فاعلة وقيمة بالنسبة لتقييم مستوي الأداء لما تحقق ، ولما يمكن تحقيقه خلال المراحل التالية ، ولما يمكن استخدامه من أفكار بديلة .

وتبرز أهمية استخدام الأفكار البديلة ، عندما يصعب الاتفاق بين التلاميذ الذين يعملون معا في مشروع واحد ، أو عندما تظهر المشكلات نتيجة ضعف أو ندرة الإمكانات .

وكمثال نأخذ منهج المجتمع الصغير Mini Society حيث لا يتفق الشركاء فيما بينهم بالنسبة لخطوات تنفيذ المشروع ، أو قد يتعرض بعض المشاركين لمشكلات الإفلاس المحتمل نتيجة انخفاض الأسعار عن التكاليف .

عندما يناقش المعلم التلاميذ في هذا الموضوع ، يمكنه سؤال أعضاء الفصل عن المهمة التي يعملون بها ، ليقوم التلاميذ بالتعبير عن آرائهم في شتي الجوانب ، وبذا يستخرج المعلم من كل فرد الحلول البديلة الممكنة ، كما يقدم لهم في الوقت نفسه بعض مفاهيم المعرفة التعليمية (مثل : مفاهيم التخصيص ، مفهوم فض العقود بين الشركاء في حالة وجود اختلافات بينهم ، مفهوم تحليل الأسعار في حالة الإفلاس المحتمل) .

إن المشكلات متكررة الحدوث في المجتمع الصغير ، وما يرتبط بها من مفاهيم تساعد التلاميذ علي التعامل معها ، ينبغي أن تكون موثقة في المواد التعليمية التي قد يستخدمها المعلمون في توجيه فكر التلاميذ نحو الأفضل .

٥- التغيرات في منهج الرياضيات والتغيرات في أساليب التقييم :

لقد تغير منهج الرياضيات فى أوقات مختلفة نتيجة لتغير الآراء فيما يتعلق بطبيعة الرياضيات ؛ ونتيجة لذلك لم تعد مادة الرياضيات مجرد مجال للاستفسار عن بعض المفاهيم

والعلاقات الأكيدة غير المتغيرة التي تتسم بالصرامة العقلية ، والتي ترتكز علي عمليات الاستنتاج الدقيق والتفكير العلمي السليم ، وإنما أصبحت اليوم وسيلة للتفكير في العالم الخارجي ، وتكوين لمعني يرتكز علي الخبرات الإنسانية .

وبالتالي ابتعد حاليًا منهج الرياضيات عن تدريس القواعد الجامدة ، ويتبع مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تتبني رأيًا يربط بين حل المسألة ومشكلة حقيقية من الحياة ، ليفكر التلاميذ فيما يجب عمله لحل هذه المشكلة .

ويشترك التلاميذ مع بعضهم البعض ، ومع المعلم في التفكير ، كما أنهم يتعلمون استراتيجيات حل المسائل وطرائق عرضها .

ويقدم منهج الرياضيات فى المرحلة الابتدائية مجموعة من الإجراءات الحسابية التي ترتكز علي الإحساس بالرقم وفهم مدلوله أكثر من تركيزها علي خطوات الحل نفسه .

ونتيجة للتغيير الذي حدث في منهج الرياضيات ، حدث تغيير مناظر في مفهوم التقييم فعندما كان منهج الرياضيات مجرد مجموعة محددة من التعريفات والنظريات والتدريبات التي يتطلب حلها مجموعة من الإجراءات الروتينية أو النمطية ، كان تدريس موضوعات المنهج يتم بطريقة مباشرة ، وكانت عملية التقييم تتم علي أساس مدي تحقق الإجابات الصحيحة لبعض المهام المنفصلة التي تتطلب تمكنًا آليًا من القواعد والطرق والمهارات .

ولكن نتيجة لذلك التغيير الذي سبق التنويه إليه ، يرتبط التلاميذ الآن ببعض المهام والبحوث ذات العلاقة المباشرة بالعالم الحقيقي ، والتي تمتد لفترة طويلة من الزمن ، لذلك يتم حاليًا استخدام أنواع عديدة من أساليب التقييم ، بحيث تتضمن : المقابلات ، الملاحظات ، الملفات ، تقديم التلميذ لبعض الإسهامات ، تفسير التلاميذ في العمل الجماعي لأساليب التفكير التي يتبعونها ، مشاركة التلاميذ في تقييم بعض قدراتهم الرياضية .

وتوجد أمثلة عديدة علي أساليب التقييم الجديدة في مشروع التقييم المتوازن لمنهج الرياضيات ، حيث تستخدم طرقا مختلفة لتحديد ما يعرفه التلاميذ ، وما يستطيعون القيام به لذا .. تتضمن عملية التقييم مهامًا : طويلة الأمد وقصيرة الأمد ، كما تتضمن معرفة أساسية بالعالم الخارجي . أيضًا ، تحتوي عملية التقييم علي الأساليب والطرائق ، التي تساعد التلاميذ في حل المسائل وفي التعلم من أجل التقييم في ذات الوقت .

وفي التقييم الجديد ، من المحتمل استخدام أساليب عديدة عند تنفيذ التلاميذ للمشروعات التي يكلفون بها . فمثلاً : عندما يستخدم التلاميذ النسبة كطريقة لفهم المعادلات ولاكتشاف أنواع الأرقام ، يقوم المعلم باختبار التلاميذ للوصول إلي تعميم عما إذا كان التلاميذ يسيطرون علي ما تقدم أم لا . ولتحقيق ذلك ، يلاحظ المعلم كل تلميذ علي حدة ، ويطرح مثل الأسئلة التالية :

* هل يستطيع التلميذ ... بناء تسلسلات للنسبة ؟
* هل يستخدم .... نموذجًا كمرجع للحل ؟

* هل يقدر التلميذ .... علي شرح معاني المصطلحات الواردة في التسلسل ؟

أو قد يلاحظ المعلم التلاميذ في مجموعات ، ويطرح مثل الأسئلة التالية :

* كيف يستطيعون فهم موضوعات لم يتعلموها من قبل ؟
* ما إمكانية شرح موضوعات جديدة بالنسبة لهم ؟
* كيف يعرفون أنهم يتبعون الحل الصواب ؟
* ما دلالة هذا الرقم بالنسبة لهم ؟ وما يشير إليه ؟

في ضوء ما تقدم ، في ظل النظام الجديد للتقييم ، لا يهتم المعلم كثيراً بالأسئلة الميكانيكية ، ولكنه يركز علي الأساليب التي عن طريقها يتحقق من فهم التلاميذ ، وبذا يتعرف أنسب الطرائق لتدعيم تفكير التلاميذ .

وبعامة ، تتيح كتابات التلاميذ ورسوماتهم الفرص المتعددة أمام المعلم كي يحدد نوعية وأساليب تفكيرهم في حل المسائل ، مع الأخذ في الاعتبار أنه أثناء قيامهم بتوليد أو وضع مسائل جديدة من إنتاجهم ، وأثناء شرح حلول هذه المسائل لبعضهم البعض ، فإنهم لا يمارسون فقط عمليات عقلية ، بل يناضلون فكريًا للحد الذي يصل إلي المعاناة والقلق والتوتر الذهني عند تعاملهم مع المصطلحات والتسلسلات والمنطق .

تأسيسًا على ما سبق ذكره ، يتم إدماج الأنشطة التعليمية مع فرص التقييم المستمر لتفكير الطالب ، لذا من الضروري التأكيد علي أن التقييم الجديد يعكس وجهة نظر جديدة ، تؤمن بأن علماء الرياضيات والتلاميذ يخلقون معرفة رياضية جديدة ، وينقون معارفهم الرياضية القديمة من الشوائب ، وأنهم في تعاملهم مع المعارف الجديدة والقديمة علي السواء ، يقومون بعملية تحدي ذهني رفيع المستوي ، كما أنهم يضطرون إلي تعديل أساليب تفكيرهم القديمة . لذا، ينبغي أن يهتم المعلم بكيفية تفكير التلاميذ في العلاقات الكمية والفراغية المتنوعة من خلال التخمين . وبالطبع يتحقق ذلك ، عندما يشاهد المعلم عمل التلميذ منفرداً أو ضمن مجموعة ، أو عندما يستمع إلي مناقشات التلاميذ معه أو بين بعضهم البعض ، إذ أن ذلك يعطي المعلم صورة حقيقية ودقيقة بالنسبة لمستوي تفكير التلاميذ ، عن تلك الصورة التي قد يحاول تجميعها عنهم عن طريق نتائج أوراق الاختبارات .

ومن ناحية أخري ، لا ينظر المعلم في ظل التقييم الجديد إلي الأفكار أو التفسيرات الخاطئة للتلميذ باعتبار أنها أمور تؤدي إلي طريق مغلق ، إنما ينظر إليها علي أساس أنها مدخل يؤدي إلي تعلم جديد .

إن المعلم في ظل نظام التقييم البنائي (التقييم الجديد) يكون حساسا للأخطاء التي يرتكبها التلاميذ عندما يطبقون ما تعلموه علي مواقف جديدة .

فعلي سبيل المثال : عندما يخطئ التلميذ في محاولة تطبيق قواعد كل الأرقام علي الكسور العشرية ، أو قواعد رموز الكسر الاعتيادي علي الرموز العشرية ، أو استنباط الخواص المميزة للحساب عند التعامل مع الجبر ، فإن المعلم غالبًا لا يستخلص استنتاجًا من استجابة

واحدة لمهمة واحدة ، ولكنه يحاول تعرف أسباب عدم الفهم الذي يشير إلي عدد من الأخطاء .
وفي الاستجابة لعدم الفهم العام ، يستطيع المعلم أن يطلب من التلاميذ البحث عن الارتباطات بين الأخطاء التي ارتكبوها ، وأن يتحدثوا عنها ويناقشوها .

فعندما يقدم التلميذ مفهومًا رياضيًا خاطئًا ، كما في بعض العمليات الحسابية التالية :
٢١٦ + ٠١٣ = ٢٢٩ ، ٠٦٦ + ٨٨٧ = ١٠٥٣ ، ٩٨٩ + ٠٥٢ = ١١٤١ ،
٣٢٨ + ٩١٧ = ١٣٤٥ ، ٣١ + ٠٩ = ٥٠ ، ٢٠١ + ٣٩٩ = ... ،
٤٤٦ + ٨١٥ = ...

يمكن للمعلم أن يتعامل مع الخطأ علي النحو التالي :

* يسأل التلميذ عن شرح الخطوات التي اتبعها في الحل .
* يطلب من التلميذ استخدام تمثيل فيزيائي أو أي تمثيل للعمليات الحسابية .
* يكون سلسلة من المسائل ليستطيع التلميذ اكتشاف موقع الخطأ .
* يطلب من التلميذ إعادة وتصنيف الأرقام ، وتجنب الطلوع بالأرقام .
* يطلب من التلميذ حساب الإجابات بعمل مراجعات عقلية .
* يسأل التلميذ عن تقييمه لكيفية حله للمسألة .
* يطلب من التلميذ إعطاء فائدة ظهور أرقام بعينها في خانات : الآلاف ، المئات ، العشرات ، الآحاد .
* يعطي التلميذ الفرصة لتصحيح الخطأ ، وتقديم الجواب الصحيح .

والخلاصة :

يقوم التقييم البنائي علي مجموعة من الأسس ، هي :

١- تتضمن عملية التقييم : المعلم ، والتلاميذ ، وأولياء الأمور ، وغيرهم ، وبذا لايكون المعلم هو المحدد الوحيد للمعايير التي في ضوئها يتم الحكم علي الأداء ، مع مراعاة الآتي :

أ) ينبغي أن تتضمن عملية التقييم وضع تفسيرات محددة لتفكير التلاميذ ، وللحكم علي فاعلية التقييم ذاته .

ب) ينبغي اختبار المعاني الخاصة بكل تلميذ علي حدة بواسطة المجتمع التعليمي ككل .

٢- يهدف التقييم تحقيق الفائدة والنفع للتلاميذ ، وليس السيطرة عليهم لضمان طاعتهم.

٣- يوجد عديد من الفرص لتقييم تعلم التلميذ وإعطاء تغذية راجعة ، وذلك عن طريق الاستماع إلي التلميذ ، كذا ملاحظته عندما يحاول الحصول علي إجابات عن أسئلته، عندما يحاول تفسير تفكيره وتبريره .

٤- يتحقق التقييم الفعلي ، عندما يستخدم التلاميذ تفكيرهم في حل مشكلات ومشروعات الحياة الحقيقية ، وليس في حل المشكلات الواردة في الاختبارات المقننة.

(٣٢)

التقويم Evaluation

تمهيد :

عندما تعرضنا لموضوع القياس والتقييم فيما تقدم ، قلنا إنه يمكن عن طريق الاختبارات المعمول بها في مدارسنا الوقوف بدرجة ما علي مستوي تحصيل التلميذ بالنسبة للموضوعات، التي يتطرق إليها الاختبار ذاته ، ولكن القضية برمتها لا تقتصر فقط علي مجرد قياس مستوي التحصيل - حتي لو فرضنا جدلا أنه يمكن تصميم الاختبار بطريقة تجعله يقيس بالفعل مستوي التحصيل الفعلي والحقيقي للتلميذ - إذ أن أهداف العملية التعليمية التعليمية أوسع وأشمل من مجرد قياس مستوي التحصيل ، لأنها تتضمن ضمن ما تتضمنه تشخيص صعوبات التعلم ، وكذا تحديد فاعلية الأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة في المواقف التدريسية : بهدف إثارة الدوافع الكامنة والظاهرة عند التلميذ ، وبهدف تنمية قدراته وقواه وطاقاته الابتكارية ، ..إلخ .

ومن ناحية أخري ، يؤكد الواقع الفعلي الملموس علي أن الاختبارات المعتادة تقيس فقط المستويات المعرفية الدنيا ، ولا يوجد فيها مكان لقياس المستويات المعرفية العليا ، ولحل المشكلات ، وللقدرة علي التفكير الإبداعي أو الابتكاري ، وغير ذلك من الأهداف التربوية المهمة.

لذا .. فإن تصميم الاختبارات الحالية ، لا يتفق مع التوجهات المعاصرة لتصميم الاختبارات ، إذ أن هذه التوجهات تجاوزت منذ زمان بعيد مجرد قياس المستوي المعرفي ، وتسعي الآن لقياس ما وراء المجالات المعرفية .

تأسيسًا علي ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن الاختبارات بصورتها المألوفة لاتعطي حكما دقيقا عما تقيسه ، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلي تقنية جديدة ، تحقق أهدافًا أعم وأشمل من أهداف القياس النمطي التقليدي ، بحيث يمكن عن طريق تطبيقها وتحليل نتائجها إحداث تغيير في محتوي المنهج نفسه ، وفي أساليب تعليمه ، وهذه التقنية هي ما نطلق عليها لفظة التقويم .

وقبل التعرض لمفهوم التقويم ، يكون من المهم إبراز مدي الفشل الذي تمني به الاختبارات، حتي وإن كانت اختبارات قياس المستوي (أ) ، بالنسبة لما وراء المجالات المعرفية ، وذلك ما نوضحه في الحديث التالي :

في مقالة بعنوان العقل قوي الملاحظة The Observant Mind نشرت في مجلة أكسفورد اليوم Oxford Today يدعو ريتشارد داوكنز Richard Dawkins إلي إعادة النظر في نظام القبول بالجامعة .

والحقيقة ، إن موضوع هذه المقالة يدعو بطريقة غير مباشرة إلي التفكير في نظام جديد للحكم علي قدرات واستعدادات المتعلم ؛ بخاصة بعد أن فشلت اختبارات المستوي (أ) في الحكم علي مستوي المتعلم .

ونظراً لأهمية موضوع هذه المقالة ، والذي ينبغي أن يكون الشغل الشاغل للتربويين ولغير التربويين ، وأن يكون الهدف الأمثل لما يجب أن يحققه التعليم ، وبخاصة أنه يدعو لنظام جديد ، غير ذلك الذي يعتمد علي القياس والتقييم ، رأينا أنه من المهم والواجب عرض هذه المقالة ، وهذا ما نحققه - بتصرف - فيما يلي : (١٦) .

أثناء تقديم جائزة التحدي الجامعي لعام ١٩٩٨ ، قام ريتشارد داوكنز Richard Dawkins بإبداء ملاحظة عابرة ، وكأنها مجاملة رقيقة للطلاب في يوم تخرجهم ، إذ قال : «إنني أتمني أن تتوقف جامعة أكسفورد عن الحكم علي قبول الطلاب المتقدمين للالتحاق بها وفقًا للمستوي (أ - A) ، وتستبدل ذلك بعمل أسلوب التحدي الجامعي للاختبارات» .

وعلى الرغم من أن ريتشارد لم يأخذ الملاحظة السابقة التي أبداها بعين الجدية تمامًا ، فقد طلب منه الدفاع عن تلك الفكرة العابرة ، ولتحقيق ذلك الأمر أوضح الآتي :

منذ بضع سنوات مضت ، وجد زميل له يعمل في جامعة عريقة وتتمتع بصيت عالمي ، أن إحدي الطالبات فشلت في تحديد موقع أفريقيا علي خريطة العالم . وعلى الرغم من هذا ، قد قبلت بالجامعة لدراسة التاريخ الحديث ، وذلك بعد مرورها في منافسات صعبة مع بقية الطلاب وقد عضدها في القبول ، حصولها علي درجات عالية في الاختبارات ، وأدائها الجيد في المقابلة الشخصية ، ولكن :

لماذا شعر (ريتشارد) بصدمة شديدة لقبول هذه الطالبة في الجامعة ؟ هل يعود ذلك لعدم قدرة الطالبة علي تحديد موقع قارة أفريقيا علي الخريطة ؟ هل سيتدخل موقع قارة (منزل الإنسانية) بشكل مباشر في دراستها لمادة التاريخ ؟ هل تتطلب مهنتها المستقبلية كخادمة للوطن أو كمصممة للأزياء أو كمديرة للإعلانات ضرورة ملاحظة شكل القارة المتميزة ؟

قد تكون الإجابات عن الأسئلة السابقة بالنفي ، وعلى الرغم من ذلك فإن ريتشارد يعتقد أن تلك الطالبة لم يكن من المفروض قبولها في الجامعة .

حقيقة ، قد لا نبالي باستخدامات أي جزء محدد من المعرفة العلمية ، فنحن ننسي معظم ما تعلمناه في المدرسة بمجرد تخرجنا ، ولكن الشيء المهم هو العقلية قوية الملاحظة التي نكتسبها من خلال تعلمنا في المدرسة .

لذا ، يتساءل ريتشارد : ما نوعية تلك العقلية التي تفشل بعد مرور ثمانية عشر عاما في رحلة الحياة الطويلة في تحديد موقع قارة أفريقيا ؟ هل هذه هي العقلية التي ترغب في تعليمها ؟ هل هذه هي العقلية التي ترغب في توظيفها أو تكليفها بعمل أي شيء حتي بعد مرورها بتعليم مرتفع التكلفة ؟

وعلى الرغم من أن تلك الطالبة قد لا تكون تعلمت موضوع (قارة أفريقيا) كأحد موضوعات الجغرافيا في المدرسة - وهذا بالطبع أمر مستبعد - فإن هذا ليس بالعذر الوجيه أو المبرر المقنع ، لأن معظم الأشياء التي نعرفها لم تضخ في عقولنا عن طريق دروس بعينها ، نكون قد تعلمناها في المدرسة ، ولكننا تشربناها بطريقة أسموزية من الصحف والإذاعة والتليفزيون والكتب والثرثرة بين بعضنا البعض ، كما أننا - وهذا هو المهم في هذه القضية - قد فتحنا

أعيننا وآذاننا في خلال رحلتنا الحياتية ، فوجدنا أننا نعرف موقع قارة أفريقيا .

وبالتالي عندما تفشل هذه الطالبة في تحديد موقع قارة أفريقيا ، فإنها لا تستحق دخول الجامعة ، وينبغي أن يحجز مكانها شخص آخر ، بغض النظر عن عدد الدرجات التي حصلت عليها في المستوي (أ - A) .

إن العقلية التي تتفوق في الدراسة الجامعية ، وتنجح في العالم ، لابد أن تتمتع بقوة الملاحظة ، لأن تلك السمة تمكنها من التقاط الأشياء والربط بينها في علاقة دالية وتجعلها قادرة علي التحدي العلمي .

وبالطبع فإن ملاحظة أو تحديد موقع قارة ليس هو التأهيل الأساسي لدخول الجامعة ، ولكنه يعكس حالة متطرفة ربما تشكل النهاية الأخري للمنظور الذي تتمني اكتشافه باختبار التحدي الجامعي .

وكمثال آخر في جامعة أكسفورد لم يتعلم أحد الطلاب موضوع الظرف (Adverb) خلال فترة دراسته الجامعية ، إذ لسوء حظه تم إلغاء هذا المقرر .

وعلى الرغم من هذا ، كان الطالب يعرف تمامًا المقصود بالظرف ، لأنه تعلمه من خلال تعاملاته في الحياة ، بالطريقة نفسها التى تعلم بها المقصود بالبيضة والشجرة .

ويجدر التنويه إلي صعوبة معرفة ما هو الظرف بالطريقة نفسها التي يتم بها تعرف ماهية البيضة والشجرة أو أفريقيا ، وبخاصة بالنسبة للطلاب الذين ينتمون للأسر التي من الطبقة العاملة ، ولكن على الرغم من أن هذا الطالب كانت أسرته من الطبقة العاملة ، فإنه استطاع تعرف المقصود بالظرف لأنه كان يمتلك العقلية قوية الملاحظة ؛ أي يمتلك العقلية القادرة علي التحدي الجامعي .

وبعد أن يتعامل الطالب ذو العقل قوي الملاحظة مع كتابات شكسبير ، يكتسب الدلالات الضمنية أو غير المباشرة أو الخفية لتلك الكتابات ، وبالتالي يمكن لصاحب هذه العقلية أن يكون كاتبًا ممتازاً أو متحدثًا قديراً .

وقد يعتقد البعض أن الإنجازات التي سبق التنويه إليها تافهة القيمة وعديمة الجدوي ، ولكن ذلك ليس صحيحًا تمامًا ، ويعوز أصحاب هذا الاعتقاد الموضوعية والعقلانية في الحكم علي الأمور ، وربما تنقصهم العقلية قوية الملاحظة ، إذ أن الجانب المهم والخطير فيما تقدم هو إمكانية الحصول علي مرشح فائز ، أو عضو لجنة علمية أو فنية أو اجتماعية ... له القدرة علي الإقناع ، أو شخص قادر علي عمل مسودات للمذكرات أو الأوراق المهمة ، أو عضو لجنة وزارية يتمتع بالثقل السياسي .. إلخ .

ويمكن لأصحاب العقول قوية الملاحظة استنباط النظريات الجديدة في الرياضيات والعلوم والتاريخ وفي أي مجال دراسي آخر ، دون أن يكون لإعداد وتجهيز هذه النظريات أي ارتباط بالمعرفة العلمية الحالية لأصحاب تلك العقول .

أيضًا ، لا يمكن التنبؤ بالعوامل التي يمكن أن تكون لها صلة بالنظريات الجديدة

المستنبطة لغير أصحاب العقول قوية الملاحظة ، لأنه لو كان باستطاعة الأفراد العاديين التنبؤ بتلك العوامل لحصلوا مباشرة علي تلك النظريات .

وبعامة .. ينجح صاحب العقل قوي الملاحظة في شتي المجالات والميادين ، وذلك مثل : العمل في السفارات ، وفي السياسة ، وفي العمل الحر ، وفي الصحافة ، .... إلخ .

ويمكن استخدام اختبار التحدي للقبول الجامعي في الكشف عن أشياء مهمة نفتقدها في الوقت الحالي باستخدامنا اختبار المستوي (أ-A) . ومن هذه الأشياء ، السمات الشخصية للمتعلمين وميولهم وتوجهاتهم المستقبلية . ناهيك عن أن اختبار التحدي للقبول الجامعي يكون اختباراً ممتعًا في إجرائه ووضعه وتصحيحه . كما أن هذا الاختبار بمثابة ورقة امتحانية واحدة، يمكن تقديمها لكل طالب بغض النظر عن المادة العلمية المفضلة لديه ، وبذا لا يقارن طباشير الكيمياء بجنية الكلاسيكيات .

وأخيراً ، ينبغي التنويه إلي ضرورة عدم النظر إلي أي سؤال باعتباره معرفة عامة ، طالما لا يمكن أن نتخيل إمكانية سؤاله مرة أخري خلال العشر سنوات التالية ، كذا أهمية إلغاء الأشياء غير المهمة ، التي نستخدمها ونستمتع بها لفترة قصيرة ثم ننساها .

مفهوم التقويم :

باديء ذي بدء ، نشير إلي الفرق بين الدلالة اللغوية للفظتي : التقييم والتقويم ، إذ جاء في مجموعة القرارات التي أصدرها المجمع اللغوي تحت كلمة تقييم ، أن قيّم الشيء تقييمًا بمعني حدد قيمته ، للتفرقة بينه وبين قوم الشيء بمعني عدله .

إذاً ، يرتبط التقييم بالقيمة Value ، بينما يهتم التقويم بتعديل أو تصحيح ماأعوج . وعليه ، فإن التقويم يتضمن ضمنيا تحديد القيمة (التقييم) ، لأنه دون تحديد قيمة الشيء ، لايمكن تعديله أو تصحيحه نحو الأفضل .

تأسيسًا علي ما تقدم ، يتطلب التقويم من الناحية اللغوية ، فحص المكونات الأساسية للموضوعات وتحليلها ، بهدف إصدار الأحكام الدقيقة عن قيمتها ، التي علي أساسها تتم عملية التعديل والإصلاح . لذا ، أصبح في حكم المستحيل ، عدم إستخدام التقويم في جميع مجالات الحياة ، التي تتطلب إصدار أحكام وقرارات مادية أو قيمية ، تتسم بالموضوعية والعقلانية .

ويجدر الإشارة إلي أن عملية التقويم قد تتطلب إستخدام المحكات Criteria ، والمستويات Standards ، والمعايير Norms ، لتقدير مدي كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ، علماً بأن التقويم قد يكون كميًا أو كيفيًا .

ويمكن أن يعطي التقويم قيمة للشيء ، وفقاً لمستويات سبق وضعها أو تحديدها سلفًا ، عن طريق إستخدام البيانات أو المعلومات ، التي يوفرها القياس والتقييم .

والسؤال : وماذا عن التقويم في التربية بعامة ، وفي المناهج بخاصة ؟

هناك عديد من الأمور التي تفرض نفسها علي تفكير التربويين ، ولعل من أهم وأبرز هذه الأمور ، هو ما يتعرض أو ما يتصل بموضوع التقويم التربوي ، الذي هو:

بمثابة تقنية جديدة تحمل بين طياتها احتمالات إحداث ثورة في أساليب الإدارة والتخطيط التي تمارسها المؤسسات التربوية . ولا تتمثل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات ، بل بمجموعة من الأفكار والفنون والأساليب ، التي إذا جمعت مع بعضها البعض ، تحدد مفهوم الميدان الجديد ، وهو ميدان التقويم .

إذاً عملية التقويم بمثابة تقنية ، ينبغي أن يشترك في تخطيطها وتطبيقها ، جميع أطراف العملية التربوية ، ممن لهم علاقة : مباشرة أو غير مباشرة ، أو لهم علاقة : صريحة أو ضمنية بالتعليم ، وذلك بهدف إصدارأحكام دقيقة ومضبوطة عن : المعلم ، المتعلم ، المنهج ، العملية التربوية ذاتها . ولا تقتصر أهداف التقويم علي معرفة الواقع الفعلي فقط ، بل تمتد لتشمل تحديد المواقع التي تتطلب ، إما تغييراً جزئيًا أو تغييراً شاملاً : من أجل التحديث أو التجديد لتحقيق التطوير الأفضل بما يتوافق مع الظروف الحالية والمستقبلية المحتملة .

لذا ، تتأدي عملية التقويم عن طريق الممارسات الذهنية والأداءات العملية ، من قبل جميع الأطراف التي تشترك فيها ، مهما كان حجم هذا الاشتراك .

والتقويم كفرع من فروع المعرفة ذو تاريخ قصير ، وذلك لأن العلوم الاجتماعية والإنسانية والنفسية العصرية لم تطبق عليها مثل تلك الأحكام إلا مؤخراً . والتقويم ، هو العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة الإجابة عن مثل هذه الأسئلة التالية :

* كيف يطمئن المعلم إلي نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية ؟
* هل يسير المتعلم نحو الأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة ؟
* إلي أي مدي وصل المتعلم في تقدمه نحو الأهداف المطلوب تحقيقها ؟

وتهدف عملية التقويم تعديل الطرق والوسائل التي تستخدم للوصول إلي الأهداف المرغوب فيها . كما أنها قد تؤدي إلي تعديل الأهداف نفسها ، إذا ثبت عدم ملاءمتها لحاجات المجتمع ، أو المتعلم ، أو المادة . وعليه ، تشمل عملية التقويم جميع نواحي شخصية المتعلم من ميول ، واتجاهات ، ومهارات ، واستعدادات ، وتحصيل دراسي .. إلخ .

وبذا ، تتضمن عملية التقويم تقدير التغيرات السلوكية ، سواء علي المستوي الفردي أو المستوي الجمعي ، والبحث في العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها ، وهي بذلك تلقي الضوء علي النواحي التالية :

* الفرد ، ومدي كفايته في النواحي المنشودة .
* الجماعة ، ونوع العلاقات الديناميكية المتوفرة فيها .
* البيئة ، بما تحتويه وتشمله من ظروف وعوامل تؤثر علي الفرد والجماعة .

علي ضوء ما تقدم ، يكون التقويم أعم وأشمل من القياس ، لأن القياس يعطي فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس فقط ، بمعني أنه يقيس مستوي المتعلم من ناحية ما ، بينما يعطي التقويم صورة صادقة وشاملة عن جميع المعلومات كمية أم كيفية ، وسواء أكان ذلك عن طريق القياس أم بالملاحظة والتجريب .

إذاً ، التقويم جزء لا يمكن فصله عن عملية التعليم والتعلم ، فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة ، وهو يهدف بجلاء مدي كفاية الوسائل والإمكانات التعليمية المستخدمة في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة .

ومن ناحية ثانية ، يقوم المتعلم منفرداً بعملية القياس ، بينما يشترك في عملية التقويم جميع أطراف العملية التربوية (التلميذ - المعلم - المدير أو ناظر المدرسة - الموجه - ولي الأمر - المواطن العادي) ، لذا فالتقويم عملية تعاونية شاملة .

ومن ناحية ثالثة ، يشمل التقويم عمليتي القياس والعلاج معا ، إذاً فالتقويم أعم وأشمل من القياس ، لأنه عملية قياسية ، وقائية ، علاجية .

وتعاني المناهج المعمول بها حاليًا في مدارسنا من التأثير الضار لتحويل مصطلح تقويم إلي مصطلح قياس ، إذ أن نسبة كبيرة من التربويين ، ومن غير التربويين ، علي حد سواء يخلطون بين المصطلحين ، فلا يفرقون بينهما ، ولا يضعون حدوداً فاصلة بينها .

ونتيجة لهذا الخلط وعدم وضوح الرؤية ، يوجه كثير من التربويين جل اهتمامهم إلي دراسة المجالات الأكثر سهولة في الخضوع للقياس ، وكأنما هذه المجالات هي نهاية المطاف بالنسبة للعملية التعليمية ، فيهملون المجالات الصعبة في القياس ، أو التي تحتاج إلي عملية تقويم لجميع جوانبها .

إن التأكيد علي ما يقاس فقط في البرامج التربوية ، يجعل القياس بمثابة المسلك أو الطريق الذي يتم من خلاله تحديد الكم والكيف التربوي ، وذلك من حيث أنواع البرامج التي ينبغي تقديها للتلاميذ ، ومن حيث تنظيم موضوعات تلك البرامج وطرق تدريسها .

إن ما تقدم يجانبه الصواب تمامًا ، والمفروض أن يحدث عكس ذلك علي طول الخط ، إذ ينبغي أن تشتق فلسفة التقويم من فلسفة المنهج ، وليس العكس . بمعني : أن فلسفة التقويم تعود بالدرجة الأولي إلي طبيعة المنهج ، ولا تعود طبيعة المنهج إلي أساليب التقويم التي يمكن استخدامها . ولذا ، إذا كان المنهج يقوم علي المواد الدراسية ، تتحول عملية التقويم إلي عملية نهائية لا تزيد عن الامتحانات المألوفة المعمول بها في مدارسنا . وبذا ، يهدف التقويم مجرد الوقوف علي تحصيل المتعلمين الدراسي . أما إذا كان المنهج يعتمد علي النشاطات والممارسات التعليمية والتربوية ، تتحول عملية تقويم المنهج إلي عملية مستمرة ومتغيرة ، لأنها تشمل التحصيل الدراسي من جهة ، ووسائل المنهج لإعداد المتعلمين للحياة الحالية والمستقبلية من جهة ثانية .

ويجدر بنا أن نشير إلي أن هناك فروقًا أساسية في علوم التقويم ، لذا يجب ألا نخلط بين التقويم التكويني والتقويم الإجمالي ، وأن نعرف الحدود الفاصلة بينهما .

فالتقويم التكويني : يركز علي مدي الفعالية التي يجري فيها تطبيق برنامج ما ؛ فمثل هذا التقويم يحدث دائمًا في الوقت نفسه مع سير البرنامج . والتقويم التكويني يركز علي المسائل التالية :

- هل أهداف البرنامج منعكسة على عملياته الحقيقية ؟
- هل يصل البرنامج إلي القطاع المطلوب ؟
- هل يتم صرف الموارد بشكل ناجح ؟
- ما التحسينات التي يمكن إدخالها علي إدارة البرنامج وعلي العمليات اليومية ؟

ففي عمليات التقويم التكوينية ، يكون الهدف عادة توفير معلومات لمواد البرنامج ، فتساعد الذين يتحملون مسئولية تحقيق هذه المهمة علي تعديل أساليبهم وعملياتهم .

أما التقويم الإجمالي : فإنه يركز علي الدرجة التي يصل إليها تحقيق أهداف البرنامج. والباحث الذي يجري مثل هذا التقويم يسأل نفسه عادة أسئلة ، مثل :

- كيف تمت ترجمة أهداف البرنامج طويلة المدي إلى أهداف قصيرة المدي ؟
- إلى أية درجة أسهم كل جزء من البرنامج في تحقيق كل هدف من هذه الأهداف ؟ وكيف ؟
- كيف نتأكد من أن أي تحسن تم ملاحظته هو نتيجة لتطبيق البرنامج ، ولا يرجع لعوامل أخري ؟

وبإيجاز ، فإن التقويم التكويني يركز علي العملية ، بينما يركز التقويم الإجمالي علي النتائج .

وهكذا ، فإن عمليات التقويم تجري إما جنبا إلي جنب أثناء تنفيذ كل خطوة من خطوات البرنامج (التقويم التكوينى) أو بعد انتهائه بالكامل (التقويم الإجمالى) .

وهناك عملية تقويم أخري لا تقل أهمية عن عمليات التقويم السابقة ، وهي التي تجري قبل البدء في تنفيذ البرنامج ، وهي تتصل باختبار فعالية خطة البرنامج أو بدائلها .

وعلي الرغم من أن الاختبارات الأولية من أكثر أنواع التقويم سذاجة ، فإنها تستعمل علي نطاق واسع في العلوم التربوية . وتتمثل سذاجة هذا النوع من الاختبارات في مطالبة المشاركين في البرنامج بالحكم علي تجربتهم . وكثيراً ما يكون هذا (التقويم) بمثابة مجموعة من الشهادات التي تبرز أهمية البرنامج ، وتشيد بقيمته .

وعليه ، إذا أردنا استعمال أسلوب الشهادات أو أسلوب اختبار البرنامج بعد انتهائه ، فيجب قبل بدء البرنامج معرفة طبيعة المشاركين فيه ودراسة اتجاهاتهم .

إن استعمال الاختبارات الأولية والاختبارات التي تجري بعد انتهاء البرنامج لا تضمن الوصول إلي نتائج ثابتة بالنسبة لما حققه البرنامج أو ما تحقق منه .

ولتوضيح ما تقدم ، نقول : إذا أردنا اختبار أسلوب جديد في الرياضيات ، يتم تطبيقه علي مجموعة مختارة من طلبة المدارس الثانوية : فالتقويم الذي يكتفي بمجرد مقارنة نتائجهم في الرياضيات في السنة الثانوية الأولى وفي السنة النهائية ، لا يعد كافيًا حتي ولو ظهر حدوث تحسن دراماتيكي في درجات هؤلاء الطلاب ، إذ كيف نعرف أنهم قد تعلموا عن طريق البرنامج

أكثر مما قد يتعلمونه بأنفسهم في حالة عدم مشاركتهم في البرنامج الخاص ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة ، من الضروري إجراء مقارنة دقيقة بين التحسن الذي طرأ علي المشاركين وبين جماعة مشابهة ، أي (فئة مراقبة) من غير المشاركين ، وذلك (قبل وبعد) عملية اختبار الدرجات .

إن الذين يبدأون ببرنامج جديد ، سواء أكانوا من المشرعين أم العلماء النظريين أم البيروقراطيين ، كثيراً ما تكون لديهم أسباب ممتازة ، يبررون بها أهدافهم بأشكال غامضة أو مجردة . وقد يبدو ذلك لهم ، بمثابة الأسلوب العلمي الأمثل ، على الرغم من أن هذا الوضع قد يخلق مشاكل خطيرة للباحثين .

فمثلاً ، محاولة رفع مستوي التعليم العلمي في معاهد وكليات العلوم ، يتطلب تحديد نوعية التعليم العلمي التي يمكن قياسها .

وكثيراً ما يمكن في مثل هذه الأحوال ، استعمال المتغيرات المتعددة الأبعاد لقياس هدف مجرد ؛ فنوعية تعليم العلوم لمستوي ما قبل التخرج مثلاً ، يمكن معرفتها بواسطة (١) تقويم أسلوب وسلوك الهيئة التدريسية . (٢) عدد الطلبة الذين يختارون التحول إلي دراسة العلوم من الأقسام الأخري . (٣) عدد الطلبة الذين يطمعون في الحصول علي درجة الدكتوراه في العلوم (٤) نوعية الأجهزة المتوفرة . (٥) نسبة الطلبة إلي الأساتذة في أقسام العلوم ، وهكذا .

وبإمكان العلماء اتباع أسلوب من أسلوبين ، عندما يطلب إليهم الحكم علي صلاحية برنامج بعينه ؛ فبعضهم يصف نفسه بأنه (بندقية مستأجرة) وظيفته هي مجرد الإجابة عن أية أسئلة يقدمها مدير البرنامج . أما البعض الآخر ، وهو الأكثر تعقيداً ، فإنه يقول أن بإمكان العالم بل وعليه أن يطبق خبرته التحليلية ليحلل الأسئلة والافتراضات الأساسية نفسها .

ولمعظم البرامج التربوية أهداف متعددة ، وتطبق في عدد من الإطارات باستعمال أساليب مختلفة . فخبير التقويم يقوم في الواقع بسلسلة من الدراسات للإجابة عن السؤال التالي : تحت أية ظروف طبق البرنامج ؟

وتؤدي الإجابة عن أسئلة محددة عن العناصر الرئيسية المكونة للبرنامج إلي نتائج أكثر فعالية يمكن تطبيقها علي قرارات السياسة التربوية ، وذلك بعكس الأسلوب الذي يقوم بمجرد إصدار حكم بالنجاح أو الفشل فيا يتعلق بسلامة وصحة الفكرة ككل .

وتخلق أبحاث التقويم تحديات فريدة للعلماء الذين يعملون في هذا الميدان . فعلي العالم أن يجري بحوثه في محيط يكون فيه العمل قائمًا ومستمراً . وعليه أن يحاول قياس أهداف غامضة ويكتشف تأثيرات ضعيفة في ظل ظروف صعبة وقاسية ، لا تقارن أبداً بتلك الظروف المريحة التي يتمتع بها علماء المختبرات ، الذين يجرون اختبارات محددة في ظروف معينة وطبقًا لقياسات محددة . وبالإضافة إلي ذلك .. يجب علي هؤلاء الباحثين الذين يعملون في ميدان التقويم العمل مع عدة فئات : الفئة التي مولت البرنامج ، والفئة التي تطبق البرنامج ، والفئة التي تستفيد من البرنامج ، وكثيراً ما يجري عملهم في إطار سياسي مشحون بالمشكلات

والصعوبات .

وهكذا ، يجب أن يمتلك خبير التقويم كلا من الخبرة الحسابية والإحصائية للعالم الاجتماعي ، والخبرات البيروقراطية والإدارية لرجل السياسة . وعلى الرغم من أن هذا الأمر قد يبدو صعبًا ، فإنه يجعل العمل في مجال التقويم التربوي أكثر تشويقًا وإثارة .

ولكن التحدي لا ينتهي مع انتهاء عملية التقويم ، إذ لا يمكن افتراض أن التوصيات الممتازة لبحث ما سوف يتم تطبيقها مباشرة . بل قد يضطر خبير التقويم إلي استعمال قدراته ومواهبه من أجل تفسير الاستنتاجات المعقدة لصانعي القرار السياسي أو التربوي ، ومن أجل اقتراح الخطوة العلمية التالية لتحسين البرامج .

ومن المهم أن نتذكر أن التقويم يجب أن يتضمن تحديداً للنوعية ، وتحديداً للأحكام المتعلقة بالنوعية ، وهي كثيراً ما تكون شخصية وذاتية وصعبة التوفيق .

وظائف التقويم :

يمكن تلخيص وظائف التقويم في الآتي :

أ) وظائف تعليمية :

وهذه تتمثل في :

* الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين ؛ بقصد تكييف المنهج تبعًا للنتائج التي تكشف عنها عملية التقويم .
* تحديد ما حصله المتعلمون من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود ، كذا تحديد مدي استفادتهم مما تعلموه ، ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف التي تسعي المدرسة إلي تحقيقها .
* توجيه عملية التعليم لتسير في مسارها الصحيح ، كذا الوقوف علي مدي نجاح عملية التدريس المعمول بها .

ب) وظائف علاجية وإرشادية :

وهذه تتمثل في :

* الحصول علي ما يلزم من معلومات تسهم في إدخال التغييرات اللازمة والواجبة في المناهج والأنظمة التعليمية .
* الحصول علي ما يلزم من معلومات تسهم في تقسيم المتعلمين في فئات تبعًا لإمكاناتهم وقدراتهم الذهنية والتحصيلية ، فيمكن قبولهم في نوع التعليم الذي يناسب أيًا منهم ، وبذا يمكن توجيههم حرفيًا أو مهنيًا .
* الوقوف علي مدي كفاية المدرسة ووسائلها ، وتحديد نواحي النقص فيها .
* الحصول علي معلومات كافية ووافية وشاملة عن المتعلمين ، وذلك بهدف كتابة تقارير عنهم إلي أولياء أمورهم .

تقويم المنهج التربوي

إن عملية تقويم المنهج التربوي ، عملية لها أصولها وقواعدها التي ينبغي مراعاتها بدقة من خلال تحقيق الآتي : (١٨)

١- تحديد الأسس التي تقوم عليها عملية تقويم المنهج :

* أن تكون عملية تقويم المنهج عملية مستمرة .
* أن تشمل جميع جوانب المنهج المطلوب تقويمه (الجوانب المعرفية - الجوانب الوجدانية - الجوانب النفسحركية) .
* أن تتكامل عملية تقويم الموضوعات التي يتضمنها المنهج مع أساليب وطرق تدريسه ، ومع الوسائل المعينة المستخدمة في تعليمه .
* أن تقوم عملية تقويم المنهج علي أساس ديمقراطي ، وذلك يعني :

- أن يقوم التقويم علي أساس حرية التفكير لكل من المعلم والمتعلم ، وكذا جميع الأطراف المشتركة فيه .
- التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية ، أي يشترك فيها المعلم والمتعلم والموجه والناظر وولي الأمر .
- أن يعترف التقويم بالفروق الفردية بين المتعلمين .
- أن يبني التقويم علي أساس الأسلوب العلمي الذي يتميز بسمات أهمها ما يلي :

● الصدق : الوسيلة الصادقة هي التي تقيس بالفعل الشيء الذي وضعت لقياسه ، دون أن تتأثر النتائج بعوامل أخري غير النواحي المطلوب قياسها في هذا المجال.
● الثبات : ويعني إعطاء الوسيلة النتائج نفسها عند تكرار استخدامها ، أو استخدام صورة مكافئة لها بعد فترة زمنية معقولة أو في الوقت نفسه .
● الموضوعية : وتعني عدم تأثر النتائج كلما أمكن ذلك بالعوامل الشخصية .
● التنوع : ويعني استخدام مجموعة من الوسائل التي يكمل بعضها البعض .
● مراعاة المستوي : بمعني أن تناسب الوسائل المستخدمة مستوي المتعلمين .
● التمييز : بمعني أن يساعد التقويم علي إظهار ما بين المتعلمين من فروق فردية .
● التخطيط : بمعني أنه يجب وضع برنامج شامل لتقويم جميع نواحي نماء المتعلمين.
● الدلالات التربوية : بمعني أن تكون النتائج قابلة للتنظيم والتحليل ؛ حتي يسهل كشف العلاقات بينها وفهم مغزاها واستخلاص النتائج منها مما يساعد علي إصدار أحكام سليمة .

* أن يكشف التقويم عن مدي نماء وتقدم الفرد والجماعة علي السواء .
* أن يهتم التقويم بجميع العوامل والظروف الخارجية التي قد يكون لها تأثير مباشر أو

غير مباشر في المنهج .

* أن تتسم عملية تقويم المنهج بالمرونة ؛ بحيث تسمح بإعادة النظر في الأساليب المستخدمة في برنامج التقويم علي ضوء التغيرات ، التي طرأت علي بنية وتركيب هيكل المنهج من ناحية ، والتغيرات التي قد تحدث بسبب العوامل الخارجية المؤثرة في المتعلمين من ناحية أخري .
* أن تأخذ تقويم عملية المنهج بكل جديد وحديث تسفر عنه ، وتظهره نتائج البحوث والدراسات التي ميادينها هي طرائق تحسين أساليب العمل في المدرسة وتطوير البرامج التربوية فيها .
* أن تكون عملية تقويم المنهج عملية اقتصادية وغير مكلفة من حيث النفقات والوقت والجهد .

٢- خطوات وضع برنامج التقويم :

يجب أن تمر عملية التقويم بالخطوات التالية :

* توضيح فلسفة المدرسة وتحديد أهدافها .
* تحديد أهداف التقويم والأغراض المرجوة منه .
* ترجمة هذه الأهداف إلي أنواع من السلوك .
* تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك .
* اختبار وسائل وطرائق التقويم ومواقفه .
* تنفيذ التقويم وجمع الأدلة والشواهد علي أنماط السلوك التي تترجم الأهداف .
* إعادة التقويم مرة ثانية للتأكد من صحة عملية التقويم السابقة .
* تعديل المنهج علي أساس النتائج التي تظهرها عملية التقويم .

٣- جوانب تقويم المنهج :

أ) تقويم تخطيط المنهج :

يشتمل تخطيط المنهج علي خطوات ثلاث هي :

* وضع الأهداف .
* وضع الخطة واختبار نوع الخبرات التربوية .
* تنظيم الخبرات التربوية .

لذا يجب أن يتضمن برنامج التقويم كل خطوة من الخطوات الثلاث السابقة .

ب) تقويم تنفيذ المنهج :

إن عملية تقويم المنهج تتضمن طرائق معالجة جميع العناصر ذات العلاقة المباشرة بالمنهج، بمعني أنها تشتمل علي طرق التدريس ، والكتب المدرسية ، وأنواع النشاط التي يشترك فيها المتعلم ، والعلاقات الاجتماعية ، وغير ذلك من النواحي ، بشرط أن يتم تقويم كل جانب منها بالوسائل المناسبة له ، والتي تختلف بالطبع باختلاف الهدف من كل جانب من تلك الجوانب .

والجدير بالذكر ، أنه يجب إدراك أن تقويم المنهج بشقيه السابقين (التخطيط والتنفيذ) ،

لا يتأتي إلا عن طريق نماء المتعلم والجماعة وتقدم المجتمع .

جـ) التقويم خلال عملية تطوير المنهج :

إن عملية تجربة المنهج كما هو مترجم بالكتاب المدرسي لهو أمر ضروري ومهم ، وذلك قبل تعميم الكتاب علي مستوي جميع المدارس ، وتتم عملية تجربة المنهج في الصف والمدرسة الاختبارية (فصول مدرسة التجريب) . وفي ضوء النتائج التي تسفر عنها عملية التجريب ، يمكن لواضع المنهج أن يلجأ إلي حذف أو زيادة جزء أو درس أو نشاط ، أو تغيير النسق المتبع في وضع الكتاب .

إن التقويم خلال هذه المرحلة ، غالبًا ما يتألف من ثلاث مراحل متتالية ، يوضحها الجدول التالي :

مرحلة التقويم	المراحل التعليمية	حجم العينة	الوظيفة والدور
التقويم الأولي	العناصر الروتينية	١ - ٢ صف	اختيار النشاطات
التجارب الأولية	ترجمة جديدة لمعظم العناصر	٤ - ٦ صفوف	تعديلات فى نشاطات المنهج
التقويم النهائي	الترجمة الجيدة والأخيرة لكل العناصر	٢٠ - ٥٠ صفاً	تقرير الشروط السابقة لاستعمال المنهج

٤- المعلومات المستعملة في عملية التقويم :

يمكن تصنيف المعلومات المستعملة في عملية التقويم بثلاثة أنواع ، وهي :

* المعلومات المبنية علي استبيانات ومقابلات .

وذلك عن طريق أسئلة موجهة :

- لخبراء المناهج والمواد التعليمية .
- للمعلمين والمشرفين التربويين .
- للمتعلمين .

* المعلومات المبنية علي المراقبة والملاحظة أثناء عملية التعليم والتعلم :

علي أن يقوم بعملية الملاحظة أشخاص مدربون ، يدونون ملاحظاتهم الشخصية في بطاقات مجهزة لهذا الغرض .

* المعلومات الإجرائية :

وذلك عن طريق أسئلة مدروسة (موضوعية) ليتم طرحها علي التلاميذ لتعرف عملهم وشعورهم أثناء عملية اختبار المنهج .

ويبين الجدول التالي تلخيصًا لأنواع المعلومات التي يتم تقويمها :

م	نوع المعلومات	المعلومات المبنية على المحاكمة			المعلومات المبنية على الملاحظة	المعلومات الإجرائية
		خبراء المنهج	المعلمون والمشرفون	التلاميذ		
١	التحصيل			×		
٢	الأهداف	×	×			
٣	الإتقان	×				
٤	التنظيم الإجرائي	×	×			
٥	الكلفة	×	×			
٦	الوضوح	×	×	×	×	×
٧	الصعوبة	×	×	×	×	×
٨	الرغبة	×	×	×	×	
٩	الاستعمال المناسب		×		×	
١٠	التغيرات غير المتوقعة	×	×		×	

٥- ما المعلومات الخلفية التي نحتاج إليها في تقويم المنهج التربوي ؟

أ) يمكن الربط بين المنهج التربوي وتقويمه بكل ما له قيمة من الأنشطة الموضوعية ، التي تجعل التلاميذ يعرفون أو يحددون الأهداف المطلوب تحقيقها ، من خلال عملية التقويم بشكل دقيق ومتوازن مع الواقع .

وعليه ، يمكن للمدرسة والتلميذ علي السواء طرح مثل هذه الأسئلة :

- كيف تكون الأنشطة المقترحة ذات قيمة ؟
- ما الأهداف المطلوب تحقيقها ؟
- كيف يمكن صياغة الأهداف المطلوب تحقيقها بطريقة دقيقة ومتوازنة ؟

وبذا يكون لكل من المدرس والتلميذ دور في تقويم المنهج .

ب) مثل هذا التقويم عن أي منهج دراسي جديد ، لابد وأن يعمل في ضوء ما يراه كل من المدرسين والتلاميذ مرغوبًا ومناسبًا ، بشرط أن يتحقق ذلك من خلال نظرة حقيقية للمصادر والتسهيلات المتاحة لتنفيذ هذا المنهج .

جـ) ومع ذلك فعملية تقويم المنهج تصبح أكثر تعقيداً ، عندما نحاول أن نقرر إلي أي مدي وبأي الوسائل يمكن تقدير أحكام كل من المدرسين والتلاميذ وخبراء المناهج والموجهين الفنيين والمستشارين وأولياء الأمور والموظفين والسياسيين والآخرين ،

وذلك بالنسبة لقضية ما إذا كان المنهج الدراسي له قيمة أم لا ؟

د) والتطور الحالي للمنهج الدراسي يشير إلي أهمية إلقاء الضوء علي الدوافع الخاصة بتدريس وتعليم المنهج ، وكيف يتم التدريس؟ وكيف يتعلم التلميذ ؟ وما ضمانات نجاح عملية التعلم ؟ كل هذه الأمور ترتبط بطريقة أو بأخري بعمليات مختلفة لتقويم المنهج الدراسي .

هـ) وحيث أنه يمكن التعبير عن العناصر الأساسية للمنهج في شكل صياغات عن الأهداف والمحتوي والتقويم ، لذلك فإن هذه العناصر الأساسية تعطي نموذجًا حيويًا ومهمًا لتشكيل مشروعات المنهج القومي أو المنهج المحلي ، بحيث تأخذ تلك المشروعات في اعتبارها وضع وتنفيذ أفكار جديدة في التقويم . وبعامة ، فإن الخطوات الخاصة بتصميم وتنفيذ مشروعات المنهج الدراسي ، ينبغي أن تشير إلي :

* تحليل جميع أبعاد الموقف التعليمي تحليلاً مفصلاً لمعرفة ما يمكن أن يكون عليه كل موقف ، بشرط ضرورة التفكير في أبعاد كل عمل مقصود .
* اختيار الأهداف.
* اختيار وتكوين المحتوى .
* اختيار وتكوين طرق التدريس والخبرا ت التعليمية .
* عملية التقويم .

وعن طريق ربط الخطوت السابقة ، يحدث تفاعل بين عناصر المنهج . وعلى الرغم من أنه قد تحدث بعض التذبذبات المستمرة في عملية تصميم وتنفيذ مشروعات المنهج ، فإن النظام الخاص بهذه العملية يتحرك بصفة عامة تدريجيًا للأمام . وبذا ، يمكن الحكم عما إذا كان هذا المنهج يجب بناؤه أو بقاؤه (إن كان موجوداً بالفعل) ، أم لا .

ويتم تحديد قيمة وجدوي المنهج علي ضوء المرتكزات التالية :

* الحكم الأولي للمدرسين عن المنهج (أفكارهم عن سير العمل في هذا المنهج ، وآراؤهم عند انتهاء المنهج ، آراؤهم مرة أخرى عندما يتكرر هذا المنهج) .
* رد الفعل وتصرفات التلاميذ الذين يدرسون هذا المنهج :
  - عندما يكون جديداً .
  - عندما لا يصبح منهجًا جديداً .

و) ما الشيء المتصل بما يسمي بالطريق التقليدي لتقويم المنهج الدراسي ؟

يمكن أن نقول إن الطريق التقليدي في بعض المشروعات يمكن أن يعمل في بعض الخطوات التالية :

* التقويم الابتدائي :

ويرتبط بقرارات أولية عن إخراج منهج حقيقي له قيمة .

* التقويم التشكيلي :

ويتم تجربيه في المدارس التجريبية ، ويعطي الاهتمام الأكبر لما يحدث فعلاً أثناء التدريب عندما ينفذ المنهج . ومع استمرار تعليم المنهج ينفذ التقويم المستمر باستخدام أنواع مختلفة من الاختبارات ، ويعمل مسح للصفات والمهارات والاهتمامات والاستفسارات ليبني علي أساسها أولاً الحكم علي المدي ، الذي يمكن الإجادة فيه بالنسبة لهذا المنهج .

* التقويم التلخيصي :

وفي هذه المرحلة تبذل المحاولات لتقويم ما حصله التلاميذ ، الذين أكملوا دراسة هذا المنهج، وأيضًا موقف المدرسين والتلاميذ من المنهج .

* التقويم الأفقي :

ويهدف إجابة السؤال : ماذا يحدث عندما يجرب هذا المنهج علي نطاق واسع في عدد كبير من المدارس ويكرر عدة مرات ؟ إن الطريقة المستخدمة للإجابة عن السؤال السابق تشكل أسلوبًا مطولاً أو تقويمًا أفقيًا .

ز) الأشكال المختلفة للتقدير المستخدمة في تقويم المنهج الدراسي :

إن هذه العملية لا ترتبط فقط بأنواع مختلفة من الاختبارات والامتحانات ، ولكنها ترتبط أيضًا بالملاحظة والتسجيل النظامي لتقدم التلاميذ الذى يقوم به المدرسون والأطراف الأخري . لذا ، فإن طرق التقويم اختلفت في السنوات الأخيرة ، لتتوافق مع الأغراض التي تستخدم فيها أو من أجلها .

ح) مدي الحاجة لمداخل جديدة لعملية تقويم المنهج الدراسي .

إن بعض المهتمين بتقويم المنهج الدراسي يؤكدون أهمية قياس التقدم في الأشكال التقليدية لتقويم المنهج الدراسي . وهذا يرتبط بدراسة :

- كيف يعمل هذا المنهج الدراسي ؟
- كيف يتأثر بالمواقف التي يستخدم فيها ؟
- ماذا يري فيه الذين يستخدمونه من مزايا وعيوب ؟
- ما ردود فعل التلاميذ بالنسبة للمنهج الدراسي ؟

وفي بعض أساليب المداخل الجديدة New approach يبدو أن تقويم المنهج يشبه النموذج التقليدي . ولكن عند التركيز علي هذه المداخل ، نجد أنها تهتم أكثر بالوصف والتداخل، أكثر من القياس والتنبؤ اللذين يهتم بهما النموذج التقليدي .

وتتميز المداخل الجديدة لعملية التقويم بالاستمرارية والوضوح والتغيير (عندما تظهر الحاجة إلي ذلك) .

ولكن : هل هناك حاجة لإجادة هذا النوع من المداخل الجديدة ، التي تتطلب ربط التعليم بمرجع للاختبارت لقياس مستويات تحصيل التلاميذ ؟

لقد اقترح (بيدجون وآخرون) أن هناك أنواعًا من التعليم ؛ يجب أن يتوقع المدرسون أن

غالبية تلاميذهم يحققون - عن طريقها - إجادة كاملة فيما يفعلونه ، فيشكلون استراتيجيتهم التعليمية علي هذا الأساس ، ويدور الجدل في بعض الحالات حول إمكانة الوصول لمثل هذه الإجابة بواسطة التلاميذ أنفسهم ، لأن المدرسين وتوقعاتهم لتحصيل تلاميذهم تكون دون المستوي؛ أي هابطة . مثل هذا النوع من الجدل يرتبط بإنتاج أنواع اختبارات تستخدم فقط لقياس مثل هذه الإجادة .

٦- تحمل مسئولية التقويم :

لكل من المعلم والمتعلم والناظر والموجه وولي الأمر دوره الذي يجب أن يتحمله كل منهم ، وذلك علي النحو التالي :

أ) المعلم :

وذلك عن طريق الاختبارات التي يجريها علي المتعلمين ، وعن طريق ملاحظتهم وتتبع سلوكهم داخل وخارج الفصل الدراسي .

ب) المتعلم :

يجب أخذ رأي المتعلم فيما يدرسه من مواد ، وفيما توفره المدرسة من ألوان النشاطات المختلفة ، بشرط أن يتعاون مع زملائه في تحقيق ذلك .

جـ) الناظر أو مدير المدرسة :

- أن يتولي قياس نجاح وسائل الإدارة والإشراف في تحقيق أهداف المدرسة ، التي سبق تحديدها .
- أن يتولي الإشراف على جميع الخبرات المدرسية التي تتم داخل وخارج المدرسة .

د) الموجه :

يجب ألا يقتصر عمل الموجه علي مجرد تقويم كفاءة المعلم في تحقيق العمل المسئول عنه، بل يجب أن يمتد عمله ليشمل تقويم جميع جوانب المنهج الدراسي .

هـ) ولي الأمر :

- يجب أن يكون التعاون بين المدرسة وولي الأمر تعاونًا إيجابيًا ، لأن ذلك يساعد في الوقوف علي مدي نماء سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة .
- يجب أن يمتد نشاط عمل مجالس الأباء ليكون لها دور فعال في تقويم العمل المدرسي من جميع جوانبه .

٧- جوانب تقويم المنهج :

يجب أن يشمل التقويم الجوانب التالية :

- مدي شمول المنهج للمواقف الحيوية ذات الاهتمام الخاص بالنسبة للمتعلمين .
- مدى ربط المنهج بالأهداف التي يسعي المجتمع إلي تحقيقها ، وأيضًا بالمشكلات التي يعاني منها هذا المجتمع ، وتقف حجر عثرة أمام تقدمه وتطوره .

- مدي التفاعل بين المدرسة والبيئة الخارجية .
- مدي تفاعل التلاميذ فيما بينهم من ناحية ، وفيما بينهم وبين معلميهم من ناحية ثانية ، وذلك وفقًا للقيم الديمقراطية السائدة في المجتمع .
- مدي إسهام المدرسة في نجاح المنهج .

٨- وسائل تقويم المنهج :

يمكن تحقيق ذلك عن طريق :

أ) قياس نماء الفرد : وذلك عن طريق :

● تقويم تحصيل المتعلم في مجالات المنهج المختلفة ، وذلك عن طريق :

* الأسئلة الشفهية اليومية .
* الاختبارات التحريرية (اختبارات المقال) .
* الامتحانات الموضوعية
* كتابة المقالات والمذكرات وكراسات المعمل .
* اختبارات الأداء .
* تقويم التكيف الشخصي الاجتماعي ، وذلك عن طريق :
* تتبع كل ما يقوم به المتعلمون وتسجيله بدقة وموضوعية .
* رأي المتعلمين في زملائهم .
* تقارير أولياء الأمور .
* الرسوم البيانية الاجتماعية التي تبين العلاقات المتبادلة داخل مجموعات المتعلمين .

● **تقويم نماء ميول المتعلمين :**

وذلك عن طريق الاستفتاءات المعدة لذلك الغرض ، أو ملاحظة المتعلمين ملاحظة دقيقة، أو تحليل الكتب والموضوعات التي يفضلها المتعلم ... إلخ .

● **تقويم نماء الاتجاهات المرغوب فيها :**

وذلك عن طريق الاستفتاءات أو الاختبارات التي توضع لهذا الغرض أو ملاحظة أعمال المتعلمين ومناقشاتهم ، كذا عن طريق البطاقات أو التقارير التتبعية ، وهي خاصة بتجميع وحفظ جميع الحقائق عن المتعلم .

ب) قياس نماء الجماعة ، وذلك عن طريق :

* تقويم الجماعة لعملها .
* أو تقويم العلاقات بين أفراد المجموعة الواحدة .

جـ) قياس تأثير المدرسة علي المجتمع ، وذلك عن طريق :

* الإحصاءات الخاصة بالمستوي الاقتصادي والصحي والاجتماعي للبيئة .
* تتبع خريجي المدرسة للوقوف علي مدي استفادتهم من البرنامج الدراسي ، الذي سبق لهم دراسته ، كذا الوقوف علي مدي استفادة المجتمع منهم .

* أراء المواطنين ورجال الأعمال لمعرفة رأيهم في النشاطات التي تتحمل المدرسة مسئولياتها ، كذا لمعرفة مدي صلاحية الخريجين لتحمل مسئولية الأعمال ، التي يكلفون بها في الحياة العملية .

٩- تصورات واقتراحات جديدة لتقويم المنهج :

تتمثل هذه التصورات والاقتراحات فى الآتى :

أ) تقويم من أجل ماذا ؟

تعتبر كلمة تقويم من أصعب التصورات في دراسة المناهج بعامة . إنها كلمة صعبة لأن الكلمة تستخدم بطرق عديدة في تداخل غير مضبوط للمعاني . وفي محاولة لتوضيح استخدام تعريفات التقويم ، نجد أنها تكون أقل فائدة عند وصف المحتوى . لقد أوضح عديد من الكتاب أن التقويم غالبًا ما يكون معنيًا باتخاذ القرار .

ويمكننا التمييز بين ثلاث أنواع من القرارات التي قد يشمها التقويم :

* تحسين المنهج المحدد :

لتقرير المواد والطرق التعليمية المناسبة ومتطلبات التغيير اللازم .

* قرارات بخصوص الأفراد :

لمعرفة احتياجات التلميذ من أجل إعطائه حقه من التعليم ، وهنا تكون أحد أغراض الاختبار تعريف التلميذ بمدي تقدمه أو قصوره .

* اللائحة الإدارية :

للحكم علي مدي كفاءة كل من النظام المدرسي والمدرسين . وينبغي أن تشير اللائحة الإدارية إلى ضرورة توجيه الاهتمام بمدي ارتفاع مستوي المنهج ، إما من خلال مقياس مقنن ، أو عن طريق مجموعة من المدرسين الذين يحاولون تحسين برنامج تدريبهم .

إن الهدف الرئيسي للتقويم هو التأكيد علي تأثيرات المشروع (المنهج) ، وتدوين الأحداث والظروف التي تحدث فيها هذه التأثيرات ، وتقديم هذه المعلومات في شكل برنامج يساعد صانعي القرار التعليمي في عمل تقويم ملائم ، ثم تبني هذا البرنامج .

ب) ما نوع التقويم ؟

إن النموذج التجريبي (التقليدي) للتقويم أحيانًا يشار إليه كنموذج نباتي زراعي . ومن الممكن أن يكون هذا نقداً ضمنيًا ، وفي بعض الأحيان يكون نقداً صريحًا للتجربة القديمة الكلاسيكية التعليمية ، التي كانت تتعامل مع التعليم كموضوع بسيط ، وكانت تنظر إلي التقويم:

* كنسق لاختبار قبلي .
* وكبرنامج تدريسي .
* وكاختبار بعدي .

ما سبق يطابق تمامًا ما يحدث فى التجربة الزراعية التى تختبر كفاءة السماد الجديد بواسطة :

- قياس ارتفاع النبات .
- مده بالسماد لبعض الوقت .
- القياس مرة أخرى .

ثم مقارنة معدل النمو بمعدل نمو نبات من ذات النوع لم يستخدم فى زراعته السماد الجديد .

إن كثيراً من ردود الفعل عارضت تطبيق ذلك النوع من التصميم التجريبى لتعليم الأطفال ، على أساس أن الموقف التدريسى التعليمى للأطفال يعتبر أكثر تعقيداً من ملاحظة نمو النبات .

فعلى سبيل المثال ، تظهر الأجناس البشرية اختلافًا عندما توضع تحت الملاحظة ، بينما ملاحظة نمو نبات مثل الكرنب لا يظهر ذلك . وعليه ، ربما تكون التوقعات غير المتعمدة للتداخل الإنسانى أكثر أهمية فى أى موقف يضم الجنس البشرى ، وفى المواضع التعليمية يكون النسق أكثر أهمية من الإنتاج .

لقد أشار (بارلت هاملیتون) إلى أهمية (التقويم للإثارة) ، كما أشار (قانون تاونى ١٩٧٦) إلى أن الصعوبات لا تقتصر على التقويم ، ولكنها تشمل أيضًا كل البحوث التعليمية.

وفى الواقع لا يهتم التقويم الحديث باستخدام النموذج النباتى الزراعى فى تقويم جميع جوانب المنهج .

إن عدم الرضا عن النموذج النباتى الزراعى الذى يشار إليه كنموذج للمخرجات ، ربما يقودنا لاستخراج النماذج المصنعة (نماذج المهندسين) التى يكون لها دافع واحد ، يتمثل فى البحث عن بعد لتقويم جديد ليكون بعداً مقترنًا بالنجاح ، وبذا يمكن الحصول على مشروعات منهجية لها مردودات تربوية كبيرة ، وذلك على الرغم من أن هذه المشروعات غالبًا ما تكون مباشرة وواضحة .

ويجب إعطاء التقويم التأثيرات القوية الفعالة من مجالس المدارس ليكون مؤثراً وفعالاً. ولكن ، قد يظهر بعض المدرسين تردداً فى قبوله ، بسبب عدم معرفتهم لأساليب التقويم الصحيحة ، أو كيفية استخدام هذه الأساليب .

وبعامة ، يجب أن يتضامن جميع المدرسين فى المدارس التجريبية عند تطبيق أى أسلوب جديد فى التقويم ، فيولوه عنايتهم وتقديرهم ، وبذا يمكن الحكم على مدى فعالية ذلك الأسلوب، وتحقيقه لأغراضه .

والتأكيد على الحجم فى تجربة النموذج الزراعى يوجه له نقداً له مغزاه ، إذ أن النماذج الكبيرة قدمت اختلافات كبيرة وكافية للتحكم بثبات . ولقد اقترح (روبرت ستاك) بأن ما نحتاجه فى تلك المرحلة هو إعطاء أو ايجاد نظرة شاملة ، أكثر من كونها نظرة فى ميكروسكوب.

إن ما تقدم ، لا يمثل نقداً للطرق والأساليب التجريبية ، ولكنه يعنى ببساطة أنه ربما انتقلنا إلى قياس مفصل قبل تفسير ووصف طريقة جيدة لصورة كاملة (نهائية) للتقويم . وإذا كان التقويم يعمل على مساعدة صانعى القرار ، ولا يقتصر على مجرد تقويم نتائج الاختبارات المنفصلة ، فلابد من إعطاء معلومات أكثر لتجعل صانعى القرار يقومون باختيار عقلانى .

إن رد الفعل ضد التقاليد القديمة للتقويم ، جعل التقويم التجريبى يأخذ عدداً من الأشكال التى يمكن وضعها فى مصطلح ، كأن نقول (نهج جديد) أو (موجة جديدة) .

فى هذا الصدد ، تحدث (ستاك) عن التقويم الإيجابى أو المحبب أو سريع الاستجابة ، كما استخدم (بارت وهملتون ، ١٩٧٦) أسلوب إثارة العقل ، بينما ركز (ماكدونالد) على تقويم دراسة الحالة .

وبعامة ، تميل أساليب التقويم الجديدة تجاه أنظمة علم الاجتماع أو علم وصف الإنسان ، أى تجاه النظام السوسيولوچى والانثربولوچيا الاجتماعية والتاريخية . وبذا ، أصبحت الأنظمة السابقة لها أفضلية على علم النفس التجريبى والقياس السيكولوچى (قياس سرعة العمليات العقلية ودقتها) .

وعندما تخلى المستقصى (المجرب) عن النموذج النباتى ، فإن دوره كان واضحًا ، إذ يحدث الآن تشجيع لاستخدام المهارات الإنسانية والنظرة الإنسانية . ومن هنا ، أصبح خبير التقويم الجيد يرتبط بمجموعة متنوعة من المتخصصين ، مثال ذلك : علماء النفس ، الأنثروبولوچيين الاجتماعيين والتاريخيين . وفى جانب من هذه الميادين . يجب أن يكون للقائم بالعمل البحثى وزنه فى فحص الشكل المعقد للدليل الإنسانى وتصوره فى الاستنتاج المستخلص منه .

جـ) قواعد التقويم الجديدة (غير التقليدية) :

تحتاج أساليب التقويم الجديدة بدرجة كبيرة إلى مستويات عالية جداً من المهارات فى التعامل بين الأشخاص . لذا ، يوجد احتياج لتطوير الخطوط الإرشادية المعنية بعملية التقويم ، لوضع معيار معين للتقويم على أساس منهجى مقبول .

وبخصوص الأسلوب الجديد فى التقويم ، فهناك شبه إجماع واتفاق بين الخبراء على مستوى الدول المتقدمة فى المجال التربوى على أهمية مناقشة الأهداف ، والإجراءات الخاصة بالتدريب التقويمى التعليمى . ولقد أثمرت تلك المناقشات التى تحققت بالفعل فى المؤتمر الذى عقد فى ٢٠ ديسمبر ١٩٧٢ فى جامعة (تشرشل) ، (كمبرديج) عن الآتى :

* على الرغم من أن المجهودات الماضية قد بذلت من أجل تقويم بعض الممارسات ، فإنها لا تخدم بدرجة كافية احتياجات هؤلاء الذين يطلبون الدليل على آثار تلك التدريبات (بقاء أثر التدريب) ، وذلك بسبب :
  - عدم الاهتمام بالأنساق التعليمية .
  - زيادة الاهتمام بقياس التغيرات النفسية فى سلوك التلميذ .

- وجود مناخ للبحث التربوى يكافئ الضبط فى قياس العمومية للنظرية التربوية التى تظهر التباين غير الملائم بين كل من المشاكل الدراسية والمسائل البحثية .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإن هذا المناخ يسامح بدرجة كبيرة فى الربط غير الفعال بين الباحثين وهؤلاء الخارجين عن المجتمع فى البحث .

* إنهم أيضًا وافقوا على المجهودات المستقبلية لتقويم تلك الممارسات التى صممت ، وهذا من أجل :

- الاستجابة للاحتياجات والمتطلبات لمختلف الجماهير .
- تصوير العمليات التعليمية المنظمة المعقدة فى الأنماط التى يتم تصميمها .
- الاعتماد على القرارات المهنية والعامة تقريبًا .
- تقرير اللغة المناسبة للجماهير .

* والأكثر تحديداً ، فإنهم يوصون بزيادة :

- الملاحظة العلمية للحقائق بعناية ، لإمكانية استخدامها أحيانًا كبديل للحقائق العلمية ، التى يمكن التوصل إليها من خلال الأسئلة والاختبارات .
- مرونة تصميم التقويم بدرجة كافية ليلائم الاستجابات غير المتوقعة .
- وضوح الأسس التى تقوم عليها عملية التقويم بدرجة كبيرة لمن يقوم به .

* وعلى الرغم من عدم وجود صعوبات فى المنشورات نفسها ، فإن هناك اتفاقًا عامًا على أهمية أن يراعى مصممو بطاقات واختبارات التقويم الأمور التالية :

- الأدوار المتصارعة التى تظهر أحيانًا لخبير التقويم نفسه كمجرب وعالم ومرشد ومدرس وصانع قرار فى آن واحد ، وكمتخصص فنى وصاحب عمل وخادم فى صنع القرار فى الجهة الأخرى .
- حدود الاستفسار التى يقدمها من يقوم بعملية التقويم للمفحوصين ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تكون تلك الحدود محكومة بدقة .
- المزايا والعيوب الناتجة من الممارسات التربوية الخاصة بجميع الحقائق العلمية أو التحكم فى المتغيرات ، إذ يجب أن تكون لها سمات محددة حتى يمكن زيادة العموميات .
- التعقيد أو التسامح فى القرارات التربوية على ضوء سياسة اجتماعية واقتصادية واضحة . أيضًا ، تحديد المسئولية التى يمكن أن يواجهها أو لا يواجهها خبير التقويم فى توضيح هذه التطبيقات .
- قدرة خبير التقويم على ترجمة ملاحظاته ، بدلاً من ترك الآخرين يجتهدون فى تفسيرها . وفى المقابل يمكن استخدام قرارات عديدة مختلفة من أجل برنامج تربوى واحد .

وأحد عيوب أسلوب التقويم للإفادة يتمثل فى أن التقويم المطلوب غالبًا ما يضر بالموضوع الموزع كتقرير موضوعى . وهناك عيب اخر ، هو أنه يوجد عدد غير قليل من خبراء التقويم قد يتبعون هذا الأسلوب بطريقة ارستقراطية فى تقويم بعض الجوانب لذواتهم فقط . وهذا يجعل طريقة التقويم أكثر بعداً عن المدرس ، أكثر من كونها طريقة للبحث التربوى التقليدى . بالإضافة إلى ما تقدم ، يكون من المهم مناقشة عملية التقويم مناقشة علنية ، ويكون من الخطأ الاعتقاد بأن للتقويم مصطلحين مختلفين ، هما : تقليد تجريبى ، وتقليد تجريدى أو كيفى .

إن أسلوب مناقشة موضوع التقويم هو الذى يوحى لنا بوجود أسلوبين فى التقويم . وهذه ليست قضية عامة ، فالتقويم الأكثر جدية قد تطور تدريجيًا بسبب عدم الرضا عن الطريقة التجريدية . وبالنسبة للنموذجين الخاصين بالتقويم (التقليدى والمتطور) فيمكن أن يؤكد كل منهما على تخطيط أكثر بعداً وعمقًا .

ويبدو أن أحسن أنواع التقويم هو ما ينتج من الخلط بين الأسلوبين السابقين ، ولكن الحفظ على التوازن أو الموائمة عملية صعبة ، وبخاصة أن هناك علاقة مؤكدة بين المنهج الموضوعى (أو الاتجاه الموضوعى للنماذج التجريبية) والسلوك النفسى (أو علم نفس السلوك) . ومن جهة أخرى ، فإن التقويم الواضح أقرب ما يكون إلى خطة للملاحظة ، التى يشترك فيها جميع الأطراف ،أو إستراتيجية تقوم على الدراسة العلمية للجنس البشرى . وهذا لا يمكن المبالغة فيه ، ولا يمكن أيضًا أن تنسب الحقائق تمامًا إليه . لذا ، فإن النموذجين لا يصح أن يجتمعا .

لقد ناقش هذه النقطة راى مونرو فى مقدمة كتابه (النجاح أو الفشل سنة ١٩٧٧) ، وقضى (مونرو) عامًا كاملاً (١٩٧٣ - ١٩٧٤) يدرس أهداف وطرق تقويم المناهج ، وبدأ فى بداية الأمر يرتبط بالنموذج التجريبى بثبات ، ولكن فى النهاية كان ملتزمًا أكثر وأكثر بنواحٍ ثابتة ومؤكدة للتقويم غير التقليدى . وأخيراً ، اتفق مع الذين خططوا لمزج الطرق أو الاتجاه والمتوازن لمشكلة التقويم . فمثلاً ، نحن لا نستطيع أن نتجاهل القياس والاختبار حينما يستطيعان إعطاؤنا أو إمدادنا بالشكل الذى يحتاجه صانعوا القرار .

ولكن على أى حال ، يجب ألا نتجاهل عالم أو مجال المدرس فى أى نوع من التقويم المنهجى أو تقويم المناهج . وهذا يرتبط بحقيقة مفادها أن عديداً من موضوعات المناهج المبكرة قد بنيت على فكرة المعلومات ، التى يقدمها المدرس على أساس أنه مدير المشروع أو المشرف على الموضوع ، لأنه سيقدم المعلومات والمواد العلمية . لذا ، ففى أية عملية لتطوير المناهج ، يجب أن يكون المدرس عنصراً أساسيًا . ولكن ، هناك متغيرات لا نستطيع تجاهلها ، ويجب ألا تعامل بطريقة عامة وسطحية . من هذه المتغيرات ، أن المدرسين قد لا يكون رد فعلهم تجاه بعض الأمور بطريقة تنبؤية كاملة . أيضًا ، فإن محاولة عمل تعميمات ، يعنى ببساطة أننا نسقط من حساباتنا الاختلافات الفردية والمحلية .

وهذا يبين أنها مهة أكثر صعوبة ، عما لو أخذنا بنهايات مبنية على نتائج الاختبارات فقط.

د) المدرس كباحث :

أشار (لورانس ستنهاوس ١٩٧٥) بأنه لا يجب إنتاج أو عمل نماذج لتطوير المناهج فى مقابلة نموذج تقويم المنهج ، وبذلك لا يوافق على التفرقة بين تقويم وتطوير المناهج .

ويشرح (ستنهاوس) اقتراحه بالعودة إلى بحثه عن (التدريس عن العلاقات البشرية) ، ويقترح أن يبدأ موضوع البحث من بعدين :

أولهما : السرية فى كيفية دراسته للعلاقات البشرية .

ثانيهما : أنه من غير المحبب أن يكون هناك طريقة واحدة للتدريس عن العلاقات الإنسانية التى يمكن شرحها أو التعليق عليها ، فهو يقترح أنه من غير المرغوب تقديم المعلومات نفسها وبطريقة التدريس نفسها لأجناس متعددة داخل مدرسة واحدة ، حيث توجد مجموعتان من جنسين مختلفين .

ومهمة المدرس كباحث ليست كبيرة ، إذ تقتصر على الإجابة عن مثل هذه الأسئلة :

هل هذه الأسئلة ناجحة ؟ أو هل هذا البرنامج التدريسى سيعمل من أجل القطر كله ؟ أو كيف يمكن الحكم على مدى مناسبة الأشياء فى هذه الظروف الخاصة ؟

إن كل الاقتراحات المتعلقة بالمناهج ، لهى اقتراحات مشروطة وتتطلب الظروف الخاصة لامتصاصها . وطبقًا لما يراه (ستنهاوس) فإن المدرس المهنى سوف تقابله بعض الصعوبات ، وذلك لأن المعلم كباحث يكون عمله مزدوجًا ، إذ أنه يجمع بين كونه مدرسًا وملاحظًا مسئولاً فى الفصل الدراسى . وهذا الوضع يحمله مسئوليات جسيمة ، وفى بعض المدارس يصعب تحقيقها .

وتوجد بعض القواعد الخاصة بسلوك المدرس ، قد تساعد المدرسين ليكونوا كملاحظين داخل الفصول . وأحد هذه الأساليب التكنولوجية المتطورة هو (التثليث) ، ويتمثل فى رؤية المدرس لموقف معين إذا ما قورن بموقف التلاميذ . وهذا تطور رائع لجعل المدرس كخبير ، وجعله مهنيًا فى الوقت ذاته . ولكن ، ينبغى ألا يقتصر عمل المدرس على ملاحظة الموقف ووصفه فقط وإنما يجب أن يعمل على التغيير أثناء دورة البحث .

إن ما تقدم ، يسهم فى تحسين مستوى تعليم الأطفال فى المناطق الأولية التعليمية ، كما أنه يساعد المدرسين فى عملهم ، ويلفت نظرهم إلى أهمية عدم الاقتصار على استخدام طرقهم الخاصة فى التدريس ، وبذا يمكن تضييق الفجوة بين المحاولة والإنجاز .

هـ) دراسات الحالة :

إن دراسة الحالة هى واحدة من الطرق المستخدمة فى التقويم الكيفى أو غير التقليدى ، وتتمثل بعض مميزات دراسة الحالة فى الآتى :

* تبرز دراسات الحالة قوة الواقع الذى يتم دراسته ، وهذا يسبب انسجامًا وتوافقًا مع الخبرة مما يجعل القواعد الطبيعية للتقويم تميل إلى التعميم ، وبذا يمكن توظيف الأنساق العادية فى إصدار الأحكام ، فيستطيع الناس فهم الحياة ، والأعمال الاجتماعية من حولهم .

* تسمح دراسات الحالة بالتعميمات على الفور ، لذا تتركز قوتها الخاصة فى لفت الانتباه لصعوبة الحالة فى حالتها الصحيحة .

* تتعرف دراسات الحالة مدى تعقيد الحقائق الاجتماعية ، وتهتم بالحضور الذاتى للمواقف الاجتماعية . لذا ، تستطيع دراسات الحالة أن تقدم شيئًا ما عن الصراعات بين الآراء التى قدمت بواسطة المشتركين .

وبعامة ، فإن أفضل دراسات للحالة هى التى تكون قادرة على تقديم بعض التدعيمات الخاصة بترجمة السلوك والمواقف الإنسانية .

* إن دراسات الحالة بكونها تماثل عملية الإنتاج ، يمكن أن تكون على شكل أرشيف لمواد وضعية كافية تعطى تفسيرات مستمرة ؛ مما يوضح أغراض التعليم المعقدة والمتنوعة.

ويمثل ما تقدم قيمة واضحة إذ أن امتلاكنا لمصدر كهذا ، قد يجعل الباحثين يعدلون من أهدافهم التى قد تكون مختلفة عن الواقع .

* إن دراسات الحالة هى خطوة للعمل البناء ، إذ أنها تبدأ فى عالم من الأفعال ، وغالبًا ما تكون رؤيتها للأمور بمثابة ترجمة مباشرة ، يتم وضعها للاستخدام على المستوى الفردى ، أو من أجل تقويم الشكل العام وفى صناعة سياسة تعليمية .

* تقدم دراسات الحالة نتائج تقويم فى أكثر من شكل لأكثر من نوع من أنواع التقارير ، وذلك يعنى امتدادًا طوليًا عميقًا فى التقويم .

* وعلاوة على ما تقدم ، فإن دراسات الحالة ربما تساعد أو تعاون فى ممارسة (الديمقراطية) وفى صنع القرار ، إذ أنها تقدم معلومات ذاتية مقبولة تسمح بالحكم على التطبيق .

تقويم مخرجات العملية التعليمية (١٩)

يتمثل الغرض الأساسى لوصف وتوضيح المقصود بتقويم مخرجات العملية التعليمية فى مفهوم عديد من الأشكال ، التى يمكن أن تكون عليها عملية تقويم مخرجات العملية التعليمية.

ويتم الاختيار من بين هذه الأشكال بواسطة المحكمين أنفسهم ، وبواسطة مديرى البرنامج، وذلك بالنسبة للقرارات التى يمكن اتخاذها حول الهدف الأساسى من التقويم .

وأول هذه القرارات الوقوف على مدى تحقيق النتيجة المرغوب فيها بشكل جيد على مستوى الفرد ، أو على مستوى المجموعات . ولكن ، صياغة أهداف التقويم على أساس المستوى الذى يحقق حاجات كل فرد غالبًا تكون مكلفة ، وغير مطلوبة . لذا ، يفضل تقويم عدة برامج لمجموعات متجانسة من الأفراد ينشدون منافع متشابهة . وإن كان الفيصل فى هذا الموضوع هم المحكمون من حيث تفضيل العمل والتعامل مع البيانات الخاصة بالمجموعات أو الخاصة بالأفراد .

إن فحص حالة المشاركين فى البرنامج بعد تلقيهم التدريب ، لسوف يوضح للمديرين البرامج التى يتم قبولها على أساس صلاحيتها . لذا ، فإن التصميمات البسيطة للتقدير قد تكون مرضية لتحقيق الغرض السابق إلى حد بعيد .

وإذا لم تكن التصميمات البسيطة للتقدير كافية لتحقيق الغرض السابق ، فلابد من تجميع معلومات إضافية لتحسين إمكانية تفسير النتيجة .

ويمكن توضيح المزيد من التفسيرات للنتيجة عن طريق :

١- ملاحظة المشاركين فى البرنامج أكثر من مرتين .

٢- ملاحظة مجموعة إضافية .

٣- قياس متغيرات أخرى إضافية ومستقلة .

وينبغى أن تكون أهداف تقويم البرنامج فوق مستوى الشكوك ، حتى يمكن تحديد ما إذا كان البرنامج هو السبب المباشر فى إحداث تغير ملحوظ فى سلوك المشاركين فى البرنامج أم لا .

وإذا وجدت أية شكوك حول وجود توافق يعود لعوامل الصدفة ، يكون من السهل استبعادها باستخدام التجربة لتقدير نتيجة البرنامج .

وجدير بالذكر أن التجربة الحقيقية هى التى يراعى فيها اتخاذ الاحتياطات اللازمة لنجاحها ، وهى التى تعطى إجابة إيجابية دقيقة عن السؤال : هل كانت النتيجة التى تم تحقيقها تستحق كل هذا العناء أم لا ؟

وبمعنى آخر : هل يحقق البرنامج استخدامًا فعالاً للمصادر ؟

إن البحث فى الأسس الرئيسية لتحليلات كلفة المزايا والتأثيرات المتوقعة للبرنامج لهى أمور ضرورية وواجبة ، وبخاصة أن البرامج ذات الصبغة الاجتماعية تحتاج إلى دعم كبير ، قد يصعب تحقيقه فى أحوال كثيرة . ومما يبدو على السطح الآن أن مشكلات الكلفة المادية سوف تؤخذ فى الاعتبار بحيث تصبح أكثر أهمية فى مجال تعميمات الخدمة الإنسانية عما كان عليه الحال فى الماضى .

إن المناهج المستخدمة فى مجال الضبط الإدارى (التنظيم الحكومى) غالبًا ما تكون ذات فائدة فى مساعدة الفرد على فهم برنامج ما . وعلى الرغم من ذلك ، فإن أكثر الاستخدامات فعالية بالنسبة للمعلومات التى يتم جمعها خلال إجراءات التنظيم ، تتطلب وضع المقارنة بين البيانات الموجودة ، وأى مقياس آخر للفعالية ، وذلك ضمانًا لضبط الأداء .

والحكمة فى وجود مقاييس للرعاية أو الخدمات ، هو تحديد عملية ضبط البيانات بدرجة كبيرة . فعلى سبيل المثال ، قد يجد خبير التقويم أنه لا توجد عيوب تذكر أو مؤثرة فى الرعاية التى أعطيت أو تم تقديمها أثناء تطبيق البرنامج ، أو أثناء عملية تقويم البرنامج ، بينما قد يرى نظيره عكس ذلك تمامًا .

إن الاستفسار عن حجم العمل الذى تم إنجازه ، ومعرفة ما إذا كانت جهود أى عضو فى هيئة العمل مرضية أم لا ، لا يمكن الإجابة عنها دون وجود مقياس آخر كمعيار أو كمحك

للحكم. وليس فيما تقدم أية مغالاة أو وضع عقبات على الطريق ، أو بعثرة للجهود المبذولة ، بقدر ما هو عملية تنظيمية لضمان حسن سير العمل . فالمجتمع ، كمثال ، يضع عديداً من المقاييس الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها ، والتى عن طريقها يمكن ضمان استقرار الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى المجتمع ، فلماذا لا نفعلُ ذلك فى التربية ؟

ونسوق هنا مثلاً يدعم الرأى السابق . وهو يتمثل فى الآتى :

هناك عديد من مقاييس الأمان من النار (السيطرة بسهولة على الحرائق حال حدوثها) وهى واضحة وموضوعة بشكل معقول . فمثلاً ، يجب أن تكون الفتحات الموجودة بالمبنى كثيرة ومصممة بقياسات نموذجية (قياسية) . أيضًا ، من الأمور التى تراعى عند حدوث الحريق فتح أبواب الخروج مباشرة ، لذا لا يتم وضع أثاثات فى الممرات المؤدية للخروج . وعلى النمط نفسه ، عند تصميم مبانى المدارس ، لابد من وجود عدد معين من الأقدام المربعة الفارغة من أجل حرية حركة الأطفال ، سواء أكان ذلك فى حجرات الدراسة أم فى فناء المدرسة .

والآن : ما حدود الخدمة التى ينبغى أن يقدمها من يتحمل مسئولية التقويم ؟

أثناء عملية التقويم ، قد يوجد مقياس معين كمعيار لعدد ساعات الخدمة المباشرة التى يقدمها من يتحمل مسئولية التقويم أسبوعيًا . وعلى الرغم من ذلك ، فإن المقاييس الخاصة بتقييم النتيجة (مخرجات العملية التعليمية) تكون بلا شك أكثر أهمية من مقاييس التكوينات الفيزيقية أو مقاييس الجهد المبذول . وأن المقولة التى مفادها : (أن الغاية تبرر الوسيلة طالما كانت الوسيلة أخلاقية ومسئولة) ، تنطبق بشكل خاص فى مجال الخدمات الإنسانية . فالمدرس يسعى جاهداً إلى مساعدة التلاميذ على التعلم ، وتحسين الناحية العاطفية عندهم وإكسابهم المهارات اللازمة لشغل الوظائف ، وغير ذلك من الأمور ، وفى سعيه قد يسلك أى طريق أو منهج أخلاقى مقبول .

إن التركيز على تقويم إنجاز الأهداف الفردية (الأهداف المعدة لأشخاص معينين أو لفئة من الناس) يعنى أن مهمة تقويم النجاح فى تحقيق هدف ما تكون إلى حد ما مهمة سهلة ، لو أن الأطراف المعنية اتفقت على أهداف موضوعية . إن وجود مثل هذا الاتفاق يساعد على تقويم البرنامج ببساطة ، وذلك لأن عملية التقويم فى هذه الحالة سوف تتمثل فقط فى ملاحظة مجموعة الأشخاص الذين يطبق عليهم البرنامج .

إن التدريب على استخدام طريقة ما بشرط مراعاة الأسس السلوكية للمتدربين ، وبشرط تطبيق الثواب والعقاب ، يكون معيار النجاح فيها هو الوقت الذى يستغرقه المتدرب فى استخدام تلك الطريقة . وفى حالة ما يكون الوقت المخصص للتدريب تحت إشراف المدرسة أقل بكثير من الوقت المخصص للتدريب تحت إشراف الآباء فى المنازل ، فيجب فى هذه الحالة أن يكون هناك اتفاق بين المدرسين والآباء على أهداف البرنامج .

وبالنسبة للآباء الذين عملوا شهوراً كاملة لتحقيق بعض الأهداف دون جدوى ، فليس هناك ما يدعو إلى البحث عما إذا كانت ممارساتهم هى السبب المباشر وراء عدم تحقيق البرنامج لأهدافه ، أم لا .

وبعامة ، فإن البرنامج الذى يتجاوز كثيراً المستويات المنطقية للنتائج ، لا يكون من الصعب تقويمه ، وبخاصة إذا كان هناك اتفاق جماعى ، يجيز ويحدد مستوى المحصلة النهائية لذلك البرنامج . ولكن ، نادراً ما يتم تحقيق اتفاق جماعى بالنسبة للنتائج .

وعليه ، لا ترجع النتائج المفاجئة التى يتم الحصول عليها إلى صعوبة تغيير السلوك الذى يستمر مع الفرد مدة طويلة ، ولكنها تعود إلى أن التغير فى السلوك عادة ما يكون قليلاً عقب أى برنامج مهما كانت فعاليته . إن الاتفاق الجماعى على نتائج مثالية ليس مرجحًا وقائمًا بدرجة كبيرة ، وذلك بسبب التباين فى رؤى الأفراد بالنسبة للموضوع الواحد . إن التوقعات المختلفة للعميل أو الأخصائى المعالج أو المجتمع قد توصف بأنها حالات نفسية تحتاج للعلاج .

وفى المقابل ، يكون من الصعب تحقيق (أو حتى مجرد تحديد) نتائج مثالية ، وذلك لأن الأشخاص يدخلون فى دراسة أى برنامج بمستويات مختلفة من القدرات ، ولذلك يكون من المرجح إكمال البرنامج بمستويات مختلفة .

ومن أجل تقويم درجة تحقيق البرنامج لأهدافه ، ينبغى إيجاد وسائل بعينها تساعد من يتحمل مسئولية التقويم على تطوير المقاييس والمعايير ، وعلى معرفة ما إذا كانت هذه المقاييس أو المعايير يمكن تحقيقها أم لا .

وتوجد أساليب عديدة يمكن استخدامها عندما تكون هناك حاجة لتقويم الدرجة التى نقرر بها مناهج الخدمات ، بحيث تكون هذه الأساليب مشبعة بمقاييس العمل الفعال ، ومن هذه الأساليب نذكر ما يلى :

* مقاييس تحقيق الأهداف .
* مقاييس الإدارة بالأهداف .
* إعادة النظر بالأهداف .

ولقد أثبتت هذه الأساليب فعاليتها وفائدتها فى عديد من الأماكن ، كما أوضحت عدداً من الأسس المهمة للتقويم .

وهناك عدد من الأساليب التى تفسر الأهمية القصوى لوجود أهداف لتأدية العمل بالنسبة للخدمات الإنسانية ، ويتمثل أول هذه الأسباب فى أن تحديد هدف ما يجبر الناس على أن يكونوا أكثر واقعية فى مقاصدهم ، بشرط عدم وضع أهداف طموحة جداً أو غامضة جداً ، ويكون تحقيقها أمراً نادراً . وكنصيحة لصانعى القرارات ، يجب عليهم وصف الأهداف التى يمكن تحقيقها ، إذا ما اتجه الفرد للمتخصصين طلبا للاستشارة أو العلاج أو التمرين ، وإذا لم يتم تحقيق هذه الأهداف المتفائلة ، فمن السهل فى هذه الحالة تقديم تعليلات منطقية للأسباب التى حالت دون تحقيق الأهداف .

وبعامة ، إذا كان التفاؤل سمة ينبغى أن نتحلى بها ، فينبغى أيضًا أن نكون واقعيين فى الوقت نفسه . إن تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها بمثابة نظام يساعد العاملين فى مجال الخدمات الإنسانية حتى ينظروا بعناية وتدقيق فى الخطط التى يقومون بوضعها ، أو بتنفيذها .

ويوجد سبب ثان لأهمية تعيين الأهداف ، وهو أنه من الصعب معرفة أين يجب أن تتوقف الخدمة الإنسانية . فعندما تتم مساعدة الفرد على تعلم مهارات اجتماعية بعينها ، أو الكتابة بشكل أكثر فاعلية ، أو تنمية مهارات وظيفية ، فمن الممكن التفكير في الأغراض الأخرى التي من خلالها يمكن إحداث تحسينات جديدة في الأداء ؛ بحيث تكون أبعد وأشمل وأعمق من أية تغييرات أخرى تكون قد حدثت بالفعل . إن وجود أهداف بعينها سبق إعدادها ، يجعل من السهل تقرير الوقت الذي يمكن فيه إنهاء الخدمة .

أما السبب الثالث ، فعندما يتم تحديد الأهداف ، فإن العميل وعضو إدارة العمل من ناحية ، وشركات التأمين أو الموظفين من ناحية أخرى ، يمكنهم المشاركة في وضع وتقويم حجم إنجاز الأهداف في الخدمة الإنسانية . وعلى سبيل المثال ، عادة ما يوجه نقد للمعالجين النفسيين على أساس أن لهم أهدافًا خاصة ، وأنهم فقط الذين يحكمون على مدى تحقق هذه الأهداف .

أما السبب الرابع لوضع أهداف محددة ، فيتمثل في أن الأهداف المحددة تكون حافزاً على العمل في حد ذاتها . فالناس يعملون بكفاءة كبيرة إذا عرفوا ما هو المتوقع منهم ليقوموا به. لقد وجد علماء النفس الصناعيون أن الأهداف الصعبة والمحددة تتحقق بدرجة كبيرة لكونها محددة مثل : "افعل أحسن ما تستطيع" («لوك» ١٩٦٨ ، «يوكل» ، «لاتام» ١٩٧٨) . كما استخدم (ماكارثي ١٩٧٨) أهدافًا محددة لتقليل حجم الإهمال في وحدة إنتاج الغزل . أما (ديكنز) ، فيرى أن وضع الهدف يكون عاملاً مشجعًا في شفاء المرضى من أمراض خطيرة . ووجد (بيريز ١٩٧٧) أن وضع الأهداف ، أسهم بفاعلية في تحسين أداء المدارس . أيضًا ، يكون معظم العمال والطلبة أسعد حالا ، وأكثر إنتاجًا ، وأعظم رضًا ، عندما يعرفون ما المتوقع منهم بالنسبة لما يقومون بأدائه ؛ فالأهداف الواقعية (حتى وإن كانت صعبة) يمكن تحقيقها إذا ما تولت الهيئات الخاصة بالخدمات الإنسانية تقديم مساعداتها بهذا الخصوص .

وفي النهاية ، إن تحديد الأهداف يمثل أهمية خاصة للمديرين ؛ لأنهم يحتاجون إلى ضبط الأداء . ولقد أوضح كل من (لوهر ، بروك ، كوفمان ١٩٨٠) الاختلافات والتباينات في طبيعة الرعاية التي يقدمها الأطباء ، حتى ولو كان الأمر سهلاً بسيطًا .

وفي مجال الرعاية الطبية نفسه ، لاحظ (مولر) الأداء المتواضع للأطباء بسبب قلة الانتباه وقلة المتابعة ، ويعود ذلك إلى عدم تحديد الأطباء لأهدافهم ، وليس بسبب النقص في معرفتهم العملية والعلمية .

مشكلات على طريق تقويم مخرجات العملية التعليمية :

توجد بالفعل مشكلات عديدة بالنسبة لوضع أهداف محددة لأية خدمة إنسانية . وإحدى تلك المشكلات الرئيسية هي التي كثيراً ما يثيرها الطلاب ، عندما يطلب منهم وضع أو تحديد أهداف لبرنامج بعينه . إن الطلاب غالبًا ما يتساءلون : ما المانع من وضع أهداف بسيطة ضمانًا لتحقيقها وعدم تجاوزها ؟

ولكن : إذا كان تحقيق الأهداف هو الشيء المهم فقط في البرنامج ، فلسوف يكون ذلك نقطة ضعف واضحة ، ولسوف يوجه لها النقد الشديد عند وضع المنهج الخاص ببرنامج التقويم .

وكمثال ، لا يستطيع الرياضيون وضع أهداف غير واقعية لا يمكن تحقيقها بسهولة . كذلك ، لا يستطيع من يتحمل مسئولية العمل فى مجال الرعاية كخدمة إنسانية وضع أهداف طموحة جداً يصعب تنفيذها .

لذا ، ينبغى أن يشترك فى تقويم صلاحية الأهداف بالنسبة للحالتين السابقتين من يستطيع إصدار أحكام موضوعية على الأهداف التى يتم صياغتها وتحديدها .

وللتأكيد على أهمية ما تقدم ، فإن المستشارين النفسيين الذين يكون هدفهم الأوحد هو منع عملائهم من الانتحار ، قد يستطيعون تحقيق هذا الهدف مع أكثر من ٩٩,٩٪ من عملائهم. وبالرغم من ذلك ، لو أن هؤلاء المستشارين فرضت عليهم المشاركة فى وضع هذه الأهداف مع أعضاء آخرين ، ومع العملاء أنفسهم ، فسوف تنبذ هذه الأهداف على أساس أنها بغير معنى بالنسبة للأغلبية الكبرى من العملاء الذين ينشدون الاستشارة فقط . ومن المرجح أنه فى حالة اشتراك العملاء والأعضاء الآخرين معا فى تنمية أهداف الخدمة الإنسانية ، فسوف يحدث نوع من التوازن بين الطموح الذى يهدف إلى تحقيق أهداف صعبة من ناحية ، وبين التخفيف وتقليص الأعباء بوضع أهداف سهلة التحقيق من ناحية أخرى .

وثمة مشكلة أخرى ، قد يثيرها بعض الأفراد عند التفكير فى وضع هدف واضح ، وهى أن الهدف يقدم لمن يعمل فى مجال تقديم الرعاية من خلال وظيفة ، تعد فى حد ذاتها صعبة فى أدائها .

فمثلاً فى مجال الرعاية الصحية ، إذا ما سألنا المعالجين والمرضات عن أهدافهم ، فعادة ما يقولون إن هدفهم هو تقديم رعاية طبية جيدة تسهم فى تحسين صحة الأفراد . ولكن معاهد تخريج المعالجين والممرضات غالبًا لا تضع أهدافًا صعبة ، وإنما تحدد أهدافًا تتسم بالعمومية لدرجة أنه يكون من المستحيل بعد ذلك معرفة مدى تحقق الهدف . إن عدم وضع أهداف واضحة محددة سوف يجعل مهمة من يقدم الرعاية الصحية صعبة بدرجة ما .

وعلى الرغم مما تقدم ، إذا كانت المؤسسات التى تقدم الخدمات الإنسانية تأمل فى رؤية الناس ما تقدمه لهم من معونة وفوائد ، ليدفع لها الأفراد بعض المال مقابل الجهود التى تبذلها ، فعليها أن تخطط بعناية شديدة لخدماتها ولمناهجها بالنسبة لخطط العمل . وبذا يقبل الناس على هذه المؤسسات على أساس أنها شىء له قيمته ويستحق المقابل المادى المطلوب منهم .

وعلى الوتيرة نفسها ، إذا سألنا المدرسين عن أهدافهم ، فلسوف يحددون هذه الأهداف بأنها تقديم أقصى خدمة تربوية يمكن من خلالها نماء المتعلم فى النواحى التحصيلية ، والسلوكية، والانفعالية ، والوجدانية ، والقيمية ، وغيرها من الأهداف التى تتسم بالعمومية بحيث يصعب بالفعل تحقيقها ، أو على أقل تقدير يصعب معرفة النواحى التى تتحقق منها والنواحى التى لاتتحقق .

وبالنسبة للمناهج الخاصة بإنشاء الأهداف أو تصميمها ، فإن أهم نمطين هما : مقياس تحقيق الأهداف ، والإدارة بالأهداف . وعلى الرغم من تشابه هذين النمطين بدرجة كبيرة ، فإنه يوجد اختلاف بالنسبة للتطبيق يتوقف على سلوك الشخص الذى يتحمل هذه المسئولية .

فالشخص الذى يركز على سلوك المدير سوف يستخدم منهج الإدارة بالأهداف ، بينما الشخص الذى يركز على سلوك العميل الذى تقدم له الخدمة الإنسانية ، فسوف يستخدم منهج تحقيق الأهداف .

ويستخدم المنهجان السابقان حاليًا على نطاق واسع ، ويعتبران من العوامل الجيدة ، التى توضح أهمية وضع منهج للأهداف الفردية بالنسبة للتقويم .

كذلك يوجد منهج ثالث ، وهو إعادة النظر بالنسبة للنظير (القرين) ، وهو منهج يصلح لضبط العمل الشائع فى مجال الرعاية الصحية .

أهداف متابعة الفرد (تقويم تحقيق الأهداف) :

إن وضع أهداف لمتابعة سلوك المفحوص لهو شىء مهم كنظام وكاستراتيجية للتقويم ، وكوسيلة لتشجيع الاتصال بين الفاحص والمفحوص . وتتطلب الأهداف المسجلة بوضوح تنظيمًا وتفكيراً من جانب الفاحص أكثر من القول ببساطة متناهية :«سأفعل ما أستطيع» . وفى استراتيجية التقويم ، فإن إعداد أهداف واضحة تعد عملية مهمة جداً ؛ لأنه من خلالها يمكن معرفة طبيعة الخدمات التى ينوى الفاحص تقديمها للمفحوص . وهنا ينبغى الإشارة إلى أهمية أن تتفق أهدافهما معا ، ضمانًا لتحقيق تلك الأهداف .

فمثلاً فى مجال الرعاية الصحية ، قد نجد زوجين يرغبان فى الاستشارة ، واختارا مستشاراً رأى أن الحل الوحيد والمباشر لمشكلتهما هو الطلاق . لذا ، فإنه يطلب منهما تقبل ذلك وتنفيذه بهدوء ، وفى المقابل ، قد نجد زوجين آخرين لهما مستوى صعوبات الحياة الزوجية نفسها، ولكنهما اختارا بالصدفة مستشاراً آخر يكون هدفه هو تجنب الطلاق مهما كانت الظروف، فإنه لن يطلب منهما هذا الطلب مثلما فعل نظيره مع الزوجين السابقين .

إن مناقشة الأهداف بين الفاحصين والمفحوصين يسهم فى اجتياز الفجوات فى التفكير بينهم ، ويقلل احتمال اتخاذ قرارات تعود إلى الصدفة وحدها من قبل الفاحصين . كذلك ، من المهم جدا تشجيع الاتصال المستمر بين المفحوص والفاحص ؛ حتى لا يضيع الوقت فى مشاكل جانبية ، وبذا تهمل المشاكل الأساسية .

والآن : ما المطلوب فى عملية وضع الأهداف ؟

يتمثل المطلوب فى الآتى :

* يجب أن تكون الأهداف واضحة ومسجلة .
* يجب أن تكون الأهداف واقعية وطموحة (كى يتم التوازن بين الطموح والواقعية ، ويجب أن تشترك جميع الأطراف فى عملية وضع الأهداف) .
* يجب مراجعة الأهداف بصفة دورية . فكلما تقدمت عملية المتابعة ، قد يصبح المفحوص غير راض عن الأهداف الأساسية التى جاء من أجلها ، ويرغب فى تعديلها. ومن ناحية أخرى ، قد يصبح راضيًا بسبب تحقيق بعض الأهداف ويرغب فى إنهاء المتابعة (العلاج) مكتفيًا بما تحقق من أهداف ، أو قد يدرك المفحوص أن

هذه الأهداف قد تحققت ، ويرغب فى وضع أهداف جديدة ، ربما كانت تبدو بالنسبة له طموحة جداً عندما بدأت المتابعة .

وقد يذهب قياس تحقيق الأهداف أبعد بكثير مما تمت مناقشته فى الفقرات السابقة ، فقد يسمح بدرجة من إنجاز النتائج المرغوب فيها ، بغض النظر عن احتياجات الفرد المميزة . ويتطلب اتخاذ مثل تلك الإجراءات بعض البراعة ، لأن أهداف الخدمات الإنسانية غالبًا ما تكون صعبة فى القياس .

وجدير بالذكر أن الحصول على قائمة لما تم قياسه بنجاح يعد ميزة كبيرة ؛ لأن ذلك ييسر عملية عقد المقارنات بين أساليب المتابعة . وفى عملية اختيار الأهداف لأية علاقة مطلوب تقديمها ، يجب أن تتركز المناقشات الأولية مع المفحوصين على أسباب طلبهم العلاج . وكذا ، مناقشة الأسباب التى تجعل أى مفحوص ينهى علاجه قبل استكماله له . وفى الوقت نفسه ، يجب على الفاحصين مناقشة المتوقع منهم إذا ما جرت الأمور بشكل طبيعى ، كذا مناقشة ما يمكن تحقيقه . وفى المقابلات الأولية ، يجب الاتفاق بين الفاحصين والمفحوصين على بعض الأهداف المطلوب تقويمها .

ويجدر الإشارة إلى وجود بعض الأهداف الإضافية ، التى يرى الفاحص أهمية أن يقوم المفحوص بتحقيقها ، إلا أن المفحوص قد لا يكون على استعداد لقبولها كأهداف شرعية فى المراحل المبكرة من الاستشارة . (ومن السهل أن تتخيل الصدمة أو خيبة الأمل التى تكون من نصيب الطبيب النفسى ؛ بسبب الأسلوب الملتوى الذى قد يمارسه العميل الجديد . إن قليلاً من الأفراد هم الذين يدخلون المؤسسات العلاجية ؛ لأنهم غير راضيين عن طريقتهم الرديئة فى علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين . ولكن ، من الممكن أثناء تقدم العلاج أن يبدأ العملاء فى الإحساس بأن إحدى صفاتهم السيئة قد دخلت فى نطاق المشاكل التى جعلتهم يتجهون للاستشارة. وفى هذه الحالة ، قد يرغبون فى ضمها للعلاج كهدف من الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها من خلال العلاج . وهكذا ، فهناك مكان للأهداف ، التى قد لا يرغب الطبيب فى ضمها على الفور إلى قائمة أهداف العلاج) .

وعلى الرغم من إمكانية الوصول إلى تلك المرحلة لاختبار استخدام مقياس إنجاز الأهداف، فإنه يجب أن نتذكر دومًا أن أهداف هذا النوع من القياس ينبغى تقسيمها بين الفاحص والمفحوص ؛ ضمانًا للحصول على أكبر فائدة .

وبعد إعلان الأهداف وتسجيلها ، يتطلب قياس الأهداف تقويم كل هدف من تلك الأهداف من حيث أهميته النسبية . ويجب أن يتعاون المفحوص مع الفاحص فى تعيين أهمية هذه الأهداف ، وأحد الإجراءات السهلة التى يمكن استخدامها فى ذلك ، هو تعيين قيمة اعتباطية (اعتبارية) لأقل الأهداف أهمية . "وقيمة من ١٠ (النهاية العظمى) من السهل العمل بها" ، وعلى الفاحص والمفحوص حينئذ إقرار قيمة الأهمية الزائدة للهدف التالى . وربما يكون لهذا الهدف الثانى وزن أو قيمة من ٢٠ على أساس الاتفاق على أن أهميته تشكل ضعف أهمية الهدف الأول . وهكذا ، يمكن إعطاء قيم عددية للأهداف ، التى يتفق عليها كل من الفاحص والمفحوص .

مثال لاستخدام أسلوب قياس إنجاز الأهداف :

بفرض أن مدرسا سيبدأ فى علاقة استشارية مع طالب فى مشكلة أكاديمية أو نظامية ، فإن عدة أهداف مدرسية متصلة يجب وضعها لإرشاد عملية الاستشارة . ربما يرغب الطالب فى الحصول على تقديرات أعلى ، أو أنه يسعى إلى الإقلال من عدد مرات إرسال المدرس له إلى غرفة مدير المدرسة بسبب عدم حفظه النظام ، أو أنه يريد تحسين سرعة القراءة لديه . وطالما تم تحديد الأبعاد أو الخطوط العريضة للمشكلة أو المشاكل المطلوب الاستشارة فيها ، فإن الخطوة التالية ستكون وصفًا للحالة ، التى من المحتمل أن يصل إليها الطالب فى نهاية وقت معين ، إذا ما جرت الاستشارة بشكل طبيعى ، وبعد ذلك يتم وصف النتائج المرضية وغير المرضية التى يمكن الحصول عليها . فأبعاد الموقف ، ووصفه هما الأساس فى أسلوب قياس إنجاز الأهداف . فمثلاً ، إذا كان مستوى الطالب (د) ، فمن المتوقع أن يتحسن إلى المستوى (جـ) . وعليه ، فإن أسوأ النتائج هى فشل الطالب ، وأفضلها تحقيقه المستوى (ب) أو (أ) ، وكلاهما أفضل من المستوى(جـ).

وكمثال ، بالنسبة لتحسين مستوى سرعة القراءة ، فإن أسوأ النتائج هو أن يظل الطالب على المستوى نفسه ، إذ أن انخفاض سرعة القراءة لديه أمر غير محتمل وغير وارد فى الحساب أثناء الشهور التالية . وارتكازاً على قاعدة درجات اختبارات المستوى ، فقد يشعر الفاحص أن الطالب يستطيع أن يضاعف سرعة قراءته إذا بذل جهوداً حقيقية بشكل مستمر . وفى النهاية ، بفرض أن الطالب قد تم إرساله إلى مكتب مدير المدرسة بمعدل ست مرات فى الشهر ، عندما بدأت عملية الاستشارة ، فإن أسوأ نتيجة فى هذه الحالة ستكون مشكلة نظامية ، أكثر من كونها مشكلات تتعلق بمستوى تحصيله .

وعلى الرغم من أن حساب قيم مستوى الإنجاز أو الأداء بالنسبة للمفحوص لا يقدم سوى معلومات قليلة مفيدة ، فإنه يمكن توظيف هذه المعلومات فى عقد مقارنات النتائج التى تتضمن البرامج أو أنواع المناهج الموجودة فى عملية الاستشارة ، وذلك إذا استخدمت عملية قياس إنجاز الأهداف بطريقة روتينية .

وبهذه الطريقة يدرك المفحوصون مدى تأثرهم مقارنة بالآخرين ، وذلك دون حدوث أى أنواع من الحرج ، إذا ما أعلنت نتائج مستوى الأداء على المستوى الفردى .

إن السؤال عن الذى يقوم بإعداد المعدلات النهائية مهم للغاية . فإذا ارتبطت تلك العملية بالطالب تكون النتائج موضوعية وسهلة التقدير . أما السؤال عن تقويم النتيجة فذلك أمر صعب جداً ، وبخاصة عندما يعتمد على الآخرين فى وضع النتائج .

تقويم الإدارة بالأهداف :

يحوز هذا الأسلوب اهتمامًا كبيراً ، وبخاصة فى مجالات الخدمات العامة . ولقد تم اقتراح المنهج الذى يستخدم هذا الأسلوب لأول مرة فى منتصف الخمسينيات . ويؤكد هذا المنهج على ثلاث نقاط ، هى :

١- الأهداف المنظمة ، ويجب وضعها بشكل واضح ، وتتصل بكل المديرين فى المنظمة .

٢- وعلى مديرى المنظمة أن يضعوا أهدافًا فردية تتفق مع نوايا أهداف المنظمة .

٣- ضرورة المتابعة الزمنية للدرجة التى يحقق بها المديرون الأهداف .

ودون الدخول فى تفصيلات عن الإجراءات الإدارية التى يجب اتباعها ، إلا أنه يجدر التنويه إلى أهمية أن يتعود من يقوم بتقويم البرنامج على هذا الأسلوب الإدارى المشهور والمستخدم بكثرة .

وفى بداية العمل بأسلوب الإدارة بالأهداف ، يجب إخضاع جميع أجزاء المنظمة أو هيئة العمل لهذا المنهج . وعلى الرغم من أن المستويات العليا من الإدارة تضع أهدافها ، فإنه ينبغى ملاحظة أن المديرين يتدخلون فى عملية وضع الأهداف . وفى حالة استخدام هذا المنهج ، لا يتم فرض الأهداف على أحد ، ولكن يتم تنميتها بواسطة المديرين بالاشتراك مع طلابهم .

ويجب متابعة مستوى الأداء وتقويمه بصفة دورية ، وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف. لذا ، يفترض أن كل المديرين لديهم قدر من الحرية فى تطوير مناهجهم لتحقيق الأهداف فى المواقع التى يعملون بها .

وجدير بالذكر ، إذا لم يكن لدى المديرين الحرية فى اختيار المداخل المناسبة لتحقيق أهدافهم ، فإنه من الصعب الحكم على إنجازهم أو فشلهم فى المواقع التى يشغلونها .

وتتمثل مميزات هذا الأسلوب فى الآتى :

١- يسهم فى تحسين عملية تخطيط العمل وتنظيمه .

٢- يساعد على فهم أهداف الهيئة أو المؤسسة التى يعملون فيها .

٣- يظهر للمديرين مسئولياتهم بالنسبة لتوضيح الأهداف وتحقيقها .

وعلى الرغم مما تقدم ، توجد بعض العيوب التى تعترى هذا الأسلوب ، ويتمثل أهمها فى الوقت الطويل الذى تستهلكه كل من عمليتى تكملة ورقة العمل ، وتطوير الأهداف نفسها .

وبعامة ، من المحتمل أن يتناقص الوقت اللازم لأى إجراء نظامى لحفظ السجلات وتطوير الأهداف ، وبخاصة إذا ما ألف الناس هذا الأسلوب ، وتعودوه . وينبغى التنويه إلى أن الخطوة المركزية فى تطوير خطة العمل فى هذا الأسلوب تقوم على أساس إعلان الأهداف الشاملة للمنظمة أو الهيئة ، بغض النظر عن مستوى الإدارة ، التى تقوم بإعداد تلك الأهداف . ولكن توجد عدة مشكلات فى سبيل تقدير حدة المشكلة ذاتها : مما يجعل وضع خطة العلاج ، وعمل إجراءات المتابعة لتلك المشكلة عملية صعبة للغاية .

وكمثال على ما تقدم ، فإنه بالنسبة لمشكلة الإدمان ، يستطيع الطبيب أن يقدر حدة المشكلة عند عدد قليل من المدمنين فقط . وعليه .. فإن الأهداف التى يمكن تسجيلها فى السجلات نتيجة البحث فى أصول تلك المشكلة ، هى :

* تحديد حدة مشكلة الإدمان عند المفحوص قبل تطوير خطة العلاج .
* متابعة مشكلات المفحوص المتصلة بالإدمان .
* تقويم فعالية العلاج بالنسبة لمن أكمله حتى النهاية .
* استخدام طرق علاج أخرى بديلة ، إذا أثبتت المتابعة أن العلاج الأصلى لم يأت بالثمار

المرجوة ، ولم يحدث تحسن يذكر فى حالة المفحوص .

وينبغى تسهيل مأمورية من يتحمل مسئولية تحقيق الأهداف السابقة . كما يجب على كل عضو - سواء أكان من هيئة تنفيذ العلاج ، أم ممن يتم مراقبة أدائهم (المفحوصين) - المشاركة فى التخطيط لتلك الأهداف . أيضًا ، ينبغى إدراك أن الإدارة (أو الهيئة العليا) سيتم توجيهها وفقًا لتلك الأهداف .

مادام الأمر كذلك ، فإن أى تضليل فى الأهداف ، أو تقديمها بصورة غير مدروسة ، لسوف يؤدى إلى عدم فهمها وإدراكها ، مما يؤدى إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة . لذا ، هناك أهمية كبرى بالنسبة للفاحصين ؛ كى يناقش كل منهم على حدة الأهداف التى يتم وضعها وإقرارها . ومن ناحية أخرى فإن أقل القليل بالنسبة لمسئوليات المدير هو مناقشته لتلك الأهداف من حيث أهميتها وسبل تحقيقها مع الهيئة الإدارية العليا .

وبالنسبة لموضع تأسيس أهداف للإدارة بالأهداف ، فيمكن تحقيقه عن طريق تطوير بعض الإجراءات الرسمية التى يتم تجميعها بالنسبة لمدى تحقيق تلك الأهداف .

وعلى الرغم من أن تنفيذ ما تقدم يتطلب صيغة جديدة تتضمن معلومات عن حالة المفحوص لمعرفة الاستجابات التى يمكن تطويرها ، فإنه يمكن تحقيق ذلك فى ظل ظروف العلاج العادى ، إذا ما تم التخطيط له بدقة وعناية ، وإذا ما تم توفير الوقت اللازم والكافى لعملية المتابعة بالنسبة للتغيير الذى يمكن حدوثه فى سلوك المفحوص .

إن الخطوة الأولى فى تحسين عملية العناية بالأفراد المحتاجين للعلاج هى جمع المعلومات الدقيقة عنهم حتى يمكن تقويم حدة المشكلة . أما الخطوة التالية ، فهى تحديد أبعاد المشكلة تحديداً دقيقًا ، بحيث يشمل هذا التحديد ، الوصف الكامل لخطة العلاج . وبعد وضع الحلول المناسبة للمشكلة ، تبدأ عملية المتابعة لما يتم تجربته .

وهنا موطن الخطورة الحقيقى ، لأنه لا يمكن للفاحص الاتصال بكل الأفراد ومتابعتهم . وعلى الرغم من أن الفاحص يستطيع طلب السجلات الخاصة بمحاولات الاتصال بالمفحوصين ، فإن هذا الأمر فى حد ذاته لا يعد كافيًا لتحقيق الأهداف ، التى وضعت من قبل ما لم يقدم المفحوصون البيانات الدقيقة عن أنفسهم .

وينبغى التنويه إلى أن عملية المقارنة بين فعالية المؤسسات ، عملية شبه مستحيلة . فعلى سبيل المثال ، بالنسبة للمؤسسات العلاجية ، غالبًا لا تتوفر السجلات الدالة على حاجة العملاء للعلاج ونتيجته . وبفرض توفر تلك السجلات ، إلا أنها تكون مختلفة من مؤسسة علاجية لأخرى بحيث يصعب المقارنة بين تلك المؤسسات .

ومادام الأمر كذلك ، ينبغى استخدام صيغة نموذجية فى كل المؤسسات يمكن عن طريقها عقد المقارنات بين تلك المؤسسات بسهولة . ومن مميزات الاقتراح السابق ، أن استخدام صيغة شائعة تجعل حركة انتقال العميل من مؤسسة إلى أخرى سهلة وسلسة . وتوجد ميزة أخرى للاقتراح السابق ، وهو أن بعض العملاء قد يغيرون محل إقامتهم لأسباب شخصية ، لذا فإن استخدام صيغة نموذجية (شائعة) ، يساعد المؤسسات على الاحتفاظ بآثار العملاء الذين ينتقلون من مكان لآخر .

٣٣

المحاسبة

Accountability

تمهيد :

ترى نسبة كبيرة من الناس الآن أهمية محاسبة ومساءلة المدارس على ما تقوم به أو ما تؤديه من خدمات تعليمية . ومن ناحية أخرى ، يطالب المدرسون بالمزيد من الاستقلال فيما يقومون بتدريسه ، وفى طرائق التعليم التى يستخدمونها أو يتبعونها . ومن ناحية ثالثة ، قد تتساءل أطراف أخرى كالآباء فى أى موقع من المواقع ، وكالمسئولين على المستوى التشريعى والتنفيذى ، عن حدود الحرية المسموح بها للمدرسين ، وعن كيفية إخضاع المدارس للمحاسبة .

وغالبًا ، ما يتساوى بدرجة كبيرة ضغط المدرسين بالنسبة لموضوع الاستقلال الذى يجب منحه لهم ، مع ضغط الأطراف الأخرى بالنسبة لموضوع الحاجة إلى وجود محاسبة للمدرسين وللمدرسة على السواء .

وهنا ، يجدر الإشارة إلى أن موضوع المحاسبة يحتاج إلى فحص أفضل ، لأنه يشبه الشخصية المزدوجة (انفصام الشخصية) ، وذلك لأن المعايير التى تتم فى ضوئها المحاسبة قد تقع على طرفين متضادين على المقياس .

فعلى سبيل المثال ، بالنسبة لموضوع محتوى مادة تعليمية كمادة الرياضيات ، قد نجد المنهج الحديث فى الرياضيات مقابل المنهج التقليدى فى الرياضيات . أيضًا ، بالنسبة لموضوع طرق التدريس ، نجد الطرق الرسمية (التقليدية) مقابل الطرق غير الرسمية (الحديثة) .

ويجدر الإشارة إلى أن الارتفاع والانخفاض أو الإيجابية والسلبية فى تقدير الأمور عند المحاسبة ينبغى أن يقع فى نطاق مسئوليتنا المباشرة .

بمعنى : أنه عندما يكون هناك قصورٌ فى الإمكانات المادية ، وعندما تكون هناك وفرة فى المدرسين ، وعندما تظهر فى الأفق مدارس شبه معطلة أو مغلقة ، تظهر أهمية تحديد كفاية التكلفة فى التربية ، وبالتالى يكون لمثل التساؤل التالى أهمية ومعنى :

ما قيمة التكلفة التى تنفق ، والممارسات التى تبذل ؟

ولسنا بحاجة إلى توضيح أهمية الأداء المفترض لإدارة المدرسة ، وللمدرسين ، وللتلاميذ من خلال الأداء فى المنهج . ويعد كشف النظام الضامن (الكافل) لأداءات الأطراف السابقة كوثيقة تظهر الحاجة الملحة إلى المحاسبة المدرسية ، وذلك فى ضوء الكلفة الفعلية وفعاليتها .

ولا يقتصر الأمر على السؤال السابق ، وإنما هناك أسئلة أخرى لا تقل أهمية عنه ، مثل : هل ندرج رءوس الأموال ذات الإسهامات المهمة فى الإنفاق على التعليم تحت سيطرة من لهم الحق فى المحاسبة ؟ وهل يمكن حدوث هزة للمدرسين ولنظام التعليم فى حالة الأخذ بنظام المحاسبة؟ وهل يمكن بالفعل تطبيق نظام المحاسبة على النظام التعليمى أم أن هناك صعوبات تحول دون تحقيق ذلك؟

إن الإجابة عن الأسئلة السابقة ، تأتى فى سياق الحديث عن المحاسبة فيما بعد ، وفيما يلى سردٌ تاريخى لأصول فكرة المحاسبة فى التربية (٢٠) .

الأصول التربوية للمحاسبة :

ظهر مفهوم المحاسبة كمفهوم تربوى أولاً فى أمريكا ، لذا يكون من المناسب تتبع تاريخ هذا المفهوم فى أمريكا .

*يرجع (ليسينجر ١٩٧١) تاريخ هذا المصطلح "المحاسبة" فى السياقات التربوية إلى أواخر الستينيات فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكن التقليد الذى اشتق منه هذا المصطلح أكثر قدما من ذلك . لقد ادعى (كالهان ١٩٦٢) أن القيمة الخاصة بممارسات العمل قد أخذتها الإدارات التعليمية فى الاعتبار بدءًا من عام ١٩٠٠ ، إذ من ذلك الحين بدأ مديرى المدارس يميلون للتعرف على من يتحمل مسئولية تنفيذ العمل أكثر من ميلهم للتعرف على فكر علماء وفلاسفة التربية ، وتبعًا لتحليل (كالهان) ، فإن ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية تهيمن عليها ويسودها عالم العمل (البرجماتية) . لذا ، فإن أخلاق العمل تبوأت ، ولا تزال تتبوأ مكانة عالية فى الثقافة الأمريكية .

وكنتيجة طبيعية لما تقدم ، فإن رجال الأعمال الأمريكيين لا بربحون فقط أموالاً أكثر من المتعلمين من خريجى الجامعات ، ولكنهم أيضًا يشغلون مراكز رفيعة ، ويتمتعون بمقام عال عن الجامعيين . لذا ، وجه المديرون التربويون اهتماما عظيم الشأن بالقيم والممارسات الخاصة بعالم العمل ، لدرجة أن بعضهم قد غالى فى ذلك ، فاهتموا بعالم العمل على حساب نظريات وقوانين العلم والمعرفة . وفى حوالى عام ١٩٠٧ ، كانت هناك دلائل واضحة على أن مظاهر أيدولوجية العمل قد وصلت بالفعل داخل الفصل الدراسى . ولقد كتب (و.س.بيجلى) كتابا تحت عنوان (إدارة الفصل الدراسى) أوضح فيه أنه يمكن النظر إلى إدارة المدرسة كمشكلة اقتصادية . وقد ناقش (بيجلى) هذه المشكلة بلغة المدخلات والمخرجات فى الاستثمار . وعليه ، تعتبر إدارة الفصل ببساطة مشكلة عمل تتضمن استثمار للموارد .

* من ناحية أخرى سعى (فرانكلين وبوبيت) إلى القضاء على فساد التعليم . لذا ، فتأثير عملهما على إشراف وإدارة المدرسة كان بالغًا ، وتم تحقيقه من خلال الجمعية القومية للتربية فى أمريكا . لقد تمثلت سياستهما فى تطبيق كفاية وفاعلية العمل ، وتنظيم المدارس على نمط التنظيم المتبع فى المصنع .

ولقد استوجب تحقيق ذلك ، تبنى واتباع مستويات ومقاييس للقياس ، يمكن من خلالها تقدير النتائج تقديراً كميًا . وقد أدركا أن هذه المهمة ليست سهلة تمامًا ، لأنها تتطلب نظامًا مفصلاً ومدروسًا للمحاسبة أكثر من النظام المناظر المعمول به فى أية هيئة أو مؤسسة صناعية ، ليكون الأساس الفعال والقوى بالنسبة لموضوع التوجيه والإشراف .

وعلى الرغم من أن السياسة السابقة لم تقبل تمامًا ، إلا أنها قد تركت انطباعا قويا ، وبصمات واضحة على نظام المدرسة .

* فى أثناء الستينيات ، كان المناخ الاجتماعى لديه الميل والاستعداد للأخذ بفكرة

فى العمل . فعندما أصبح (ليندون جونسون) رئيسًا للولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٢ ، كان متأثراً جداً بأفكار (ماكنيمارا) الذى أدخل الوسائل الإدارية بشركة (فورد) للسيارات فى إدارة الدفاع الأمريكية ، لدرجة أن (جونسون) أصدر أوامره وتوجيهاته لإدارات الحكومة الأخرى أن تتبنى نفس طرق الكفاية فى العمل المتبعة فى شركة (فورد) للسيارات . وتتضمن هذه الطرق الإدارة بالأهداف ، وذلك عن طريق تحليل تكاليف الربح ، وتحليل النظم وبرامج تخطيط الميزانية . وفى الفترة ما بين ٦٥ - ١٩٧٧ ، عقدت سلسلة من الحلقات الدراسية فى أمريكا لتشجيع المديرين التربويين كى يتعلموا من إدارة الدفاع نظام الإدارة بالأهداف .

ولقد طبقت نماذج المدخلات والمخرجات على المدارس ، وأصبحت الأهداف السلوكية جزءاً مهمًا وكبيراً من نظم الفاعلية والكفاية ، وخطط المحاسبة فى الستينات . ولقد غالى بعض التربويين فاهتموا بأهداف تذهب إلى أبعد مما ذهبت إليه الأهداف التى تمت صياغتها فى صورة مصطلحات سلوكية .

حقيقية ، لقد تم تحديد الأهداف السلوكية بطريقة مرغوب فيها ومناسبة . ولكن مثل هذا الأداء قد تم إهماله ، ووجه الاتهام لمن يتمسك أو ينادى به بأنه تقليدى ، ومن الطراز القديم ، وغير علمى .

* ولقد تطورت طرق الكفاية فى بعض الحالات إلى خطط للمحاسبة على نطاق كبير . ومن أفضل هذه الطرق المعروفة ، نظام (ميتشجان) للمحاسبة . وفى هذا النظام ، يشترط تطبيق الاختبارات الموضوعية على جميع طلاب الصف السابع والرابع فى ولاية (ميتشجان) . أما الخطوة التالية للخطة ، فتتضمن مكافآت نقدية فى صورة بعض المنح يتم تقديمها للمدارس التى تحقق نتائج بعينها فى الاختبار ، بشرط إعلان النتائج فى الصحف ومقارنتها بنتائج المدارس الأخرى التى لم تقدم لها أية منح ، لفشلها فى تحقيق المستوى المطلوب .

* وعلى الرغم من أن الخطة سالفة الذكر ، لم يصدر لصالحها حكم مطلق وعام من التربويين ، إلا أن الثمانين ألف مدرسة فى رابطة التعليم فى (ميتشجان) قد أيدتها بشدة وعلى طول الخط ، لدرجة أنه فى عام (١٩٧٣) أصبحت المهمة الأولى لرابطة التعليم القومية ، هى نشر تلك الخطة فى ولايات أمريكية أخرى . ولكن ، تقويم تلك الخطة قد أظهر أن الأهداف المشتقة والاختبارات التى يتم تكوينها وفقًا لهذه الخطة ، تفتقر إلى مشاركة المعلمين . كذلك ، يوجد بعض الغموض وعدم وضوح الرؤية الفنية بالنسبة لبعض النقاط والتفصيلات الفنية فى هذه الخطة . ولقد استمر هذا النقاش والجدل حول موضوع المحاسبة لسنوات عديدة . وكانت النقطة التى فجرت الخلاف هى التباين فى وجهات النظر بين الكفايات التربوية التى يجب ممارستها والعمل بها فى المدارس ، وبين ما يعتبره المعلمون بالفعل ممارسة جيدة ينبغى تحقيقها والأخذ بها فى المدارس .

* ولقد ارتبط هذا المصطلح (المحاسبة) فى إنجلترا بعدد من العوامل : التحرر العام من سيطرة السلطات والهيئات على التعليم ، الموقف الاقتصادى الفاسد ، زيادة الاستهلاك ، قوة النقود ، فقد الثقة فى بعض المدارس .

المحاسبة أم التقويم ، أيهما أهم وأشمل ؟

وبعد السرد التاريخى السابق لظهور مصطلح (المحاسبة) فى التربية ، والظروف التى صاحبته ، آن لنا الأوان أن نعود مرة أخرى إلى مفهوم المصطلح نفسه . وعند الحديث عن المحاسبة تجدر الإشارة إلى التقويم لتحديد العلاقة بينهما .

يستوجب التقويم تحديد وجهة نظر المجتمع فى الأمور التى يتم الحكم فيها . ولكن ، قد يختلف الأفراد فيما يعنيه التقويم ، وذلك لتباين وجهات النظر فى وضع تعريف دقيق للفظة المجتمع ، وتحديد المقصود به من حيث ما يمكن أن يكون عليه ، وما يجب أن يكون عليه .

ومنذ ظهور أهمية التقويم ، أصبح من المألوف جداً أن يتضمن أى كتاب عن المناهج التربوية جزءاً أو فصلاً عن التقويم ، من حيث : مفهومه ، وتعريفه ، واستخداماته ، وطرائقه .

أيضًا ، من منتصف السبعينات ، ارتبط المنهج فى إنجلترا بتساؤلات عن المحاسبة ، لذا يكون من المفيد تعيين الارتباطات الممكنة بين التقويم والمحاسبة .

يهتم التقويم أساسًا بإعطاء معلومات عن مدى نجاح أو فشل موقف من مواقف التعليم/التعلم ، سواء أكان نتيجة تغذية مرتجعة لدرجات التلاميذ بعد اختبار ما ، أم نتيجة لما توصل إليه المدرس من الحاجة الملحة إلى استخدام طريقة جديدة فى التدريس . وتتباين وسائل التقويم وفقًا للأغراض المختلفة والأهداف المرجوة . فعلى سبيل المثال ، تختلف وسائل تقويم الامتحانات ونتائجها عن وسائل تقويم أى تقرير رسمى مكتوب عن خطة أى منهج جديد . وفى كل حالة من تلك الحالات ، يجب تكوين حكم ورأى عن أداء المدرسين أو التلاميذ ، أو عن قيمة الطرق والوسائل المستخدمة .

وفى المقابل ، تهتم المحاسبة بالمسئولية ، وتعرف أبعادها فى شكل عام . والمحاسبة (كما أشرنا فيما قبل) مشتقة فى الأساس من عالم : الصناعة والتجارة ، ولا يزال العديد من التربويين يتشككون فى الحكمة من استخدام هذا المصطلح فى السياقات التربوية . وقد يكون هناك تشابه ما بين عمل المعلم المسئول ، وبين عمل مدير الإدارة المسئول أو المحاسب المسئول أمام المساهمين فى الشركة ، ولكن قد تكون الاختلافات بين عمل كل منهما أكبر بكثير من أوجه التشابه ، وذلك على أساس أن من يقوم بالمحاسبة عليه أن يفسر الأسباب التى كانت وراء نجاح العمل ، وعليه أيضًا أن يعترف بالفشل ويقدم التبريرات التى أدت إليه ، على أن يتم الإعلان عن النجاح أو الفشل بطريقة هادفة وواضحة ، كى يقوم الآخرون بتقويم أداء ذلك الشخص من منطلق العقلانية التى يقدمها . وعليه ، فإن :

المحاسبة تتضمن التقويم ولكن لايستلزم التقويم وجود المحاسبة

المعنى :

يمكن إدراج كلمة المعنى تحت البنود الخاصة بفحص الحالات المركزية والنموذجية .

وكمثال ، فى حالة أية شركة خاصة ، يتعرض المديرون للمحاسبة من قبل المساهمين ، وهذا يعنى أن الأمور التالية تتحقق :

١- يمتلك المدير سيطرة تقديم الحساب عن أداء الشركة للمساهمين .

٢- تقع مسئولية الأداء والعمل فى الشركة إلى حد ما على عاتق المدير .

٣- على ضوء معرفة المساهمين بهذا الحساب ، وإدراكهم لمسئولية المدير النوعية يكون لهم الحق فى التدخل لتغيير السياسة التى تنتهجها الشركة ، أو لفرض شروط محددة على الشركة ، وقد يصل الأمر إلى إبعاد وإقصاء المدير الذى يثبت فشله .

ولنلاحظ هنا التداخل بين هذه الملامح ، ولا يمكن لأحد أن ينسب الاتهام لأحد المسئولين دون وجود الحساب الملائم . والأكثر من هذا ، فإن المساهمين مهما كانت حقوقهم ، قد يكونوا غير عادلين فى تدخلهم ، وبخاصة إن لم يكن هناك حساب مطروح لمناقشته ، وإذا لم تكن هناك مسئولية محددة وملائمة تقع على عاتقهم .

ولنعقد تناظرا بين إدارة الشركة وإدارة المدرسة ، على ضوء ما سبق ذكره : تتلقى المدرسة مصادراً وإمكانات محددة لتؤدى مهام تعليمية وتربوية بعينها ، وقد تنجح المدرسة فى تحقيق المهام المطلوبة منها أو تفشل .

وبمعنى آخر ، قد تؤدى المدرسة الأداء المطلوب منها وتحققه بنجاح ، وقد لا تؤدى الأداء المطلوب منها وتتعثر فى تحقيقه . وهنا ، يمكن للفرد مناقشة قضية وجوب إخضاع المدرسة للمسائلة لتقدم حسابا عن الأعمال والممارسات التى تمت . وفى هذه الحالة ، ينبغى أن تحقق المدرسة ما يلى :

١- عمل كشف حساب عن الأداءات التى أنجزت ، وعن الممارسات التى كان ينبغى القيام بها ولم تتحقق ، ثم تقديم هذا الحساب للسلطات المحلية المسئولة .

٢- فى عمل الكشف السابق ، ينبغى أن تفرق المدرسة بين الأداء الذى يخضع أو الذى لا يخضع تحت سيطرتها وقوتها .

٣- أن تقدم المدرسة كشفًا بالتداخل فى المهام والمسئوليات التى حالت دون استخدام جميع المصادر بصورة جيدة .

ويمكن تطبيق ما تقدم على المدرسين شأنهم فى ذلك شأن المدرسة ذاتها ، وبذا يمكن التحدث عن المحاسبة على المستوى الفردى : فمثلاً ، يمكن للناظر أن يعطى حسابًا للأداء ، وأن يوضح حدود مسئوليته ، وأن يقدم كشفًا بالحالات التى استوجبت تدخله فى عمل بعض المدرسين، من غير الناجحين أو غير الموفقين فى عملهم .

وينبغى التنويه إلى أهمية التفرقة بين محاسبة المدرس ، ومحاسبة المدرسة . إن مجال مسئولية المدرس محدد بالنظام الذى يعمل فيه ، والذى قد يكون خارج سيطرته ، شأنه فى ذلك شأن الطبيب الذى قد يكون ممتازاً ، ولكن يفشل أمله عندما يكتشف أنه لا يمتلك الأدوات والأدوية التى يحتاج إليها فى عمله .

وفى نظام المحاسبة ، يتم تحديد الأهداف العامة ، وتترجم إلى أهداف خاصة ، تتقابل فيها جميع المدارس ، ويتم وضع الأنظمة التعليمية المختلفة تحت الاختبار ، ووفقًا لنظام معين

للمحاسبة تنشر النتائج .

وفى ظل هذا النظام ، ينبغى أن يتعاقد المدرس على أداء خدمات محددة ، خلال فترة زمنية محددة ، وذلك عن طريق استخدام المصادر ومعايير الأداء تحت شروط بعينها . أيضًا ، يؤكد هذا النظام على النتائج التى يتم الحصول عليها من المصادر المستخدمة .

والشىء المدهش فى هذا النظام ، أن المدرس قد يفعل ، ويؤدى المطلوب منه ، ولكن التلميذ قد لا يستجيب ، وعلى الرغم من ذلك يتعرض المدرس للمساءلة والمحاسبة . ويكون من حق الممولين (السلطة المحلية) فى هذه الحالة التدخل لتغيير السياسة التى يتبعها المعلم ، ويصرون على إبدالها ، وقد يصل الأمر إلى تنحيته عن عمله .

ويتمثل النقد الذى يمكن توجيهه إلى نظام المحاسبة فى التربية ، فى الضعف الموجود فيه كنظام ، إذا قورن بنظيره فى أية شركة من الشركات . ففى التربية ، من المشكوك فيه أن يستطيع الفرد تحديد الأهداف بكفاءة ، كى يحاسب عليها عن طريق أداء يمكن قياسه بسهولة .

وبالطبع ، تختلف عملية محاسبة المعلم عن أداء الطالب بدرجة ما ، عن الحساب الجيد أو السئ لمدير الشركة بالنسبة للأعمال التى تتحمل مسئوليتها .

ومن ناحية أخرى ، قد يصعب على المعلم حساب نسب أداء الطالب ، وبخاصة فى حالة تعمد الطالب تقديم استجابات خاطئة . بينما يمكن بدرجة كبيرة للمدير حساب المكسب أو الخسارة للمؤسسة التى يتحمل مسئولية إدارتها ، إذ لا يمكن للعاملين فى هذه المؤسسة التدليس أو تقديم معلومات خاطئة ، لأن ذلك يعرضهم للفصل والطرد ، وقد يصل الأمر إلى المساءلة القانونية .

والسؤال : هل يكون المدرس فى مثل الحالة السابقة مسئولاً عن فشل الطالب بأى شكل من الأشكال؟

ومن ناحية ثالثة ، يمكن للمساهمين التدخل فى الشركة ، حتى وإن لم يكن هناك أى قصور، بينما لا يكون للممولين أو المساهمين فى التربية حق التدخل بنفس الصورة . حتى ولو حدث بالفعل أى خلل فى الأداء. وبالطبع ، لا يوقع المدرسون عقوداً تقتضى منهم الحصول على نتائج بعينها ، بالرغم من توقيعهم على عقود للعمل عند استلامهم العمل فى المدارس (إقرار بالعمل) . ولكن كلمة (يدرس) تعنى أن المساءلة الإجبارية فى العمل بمهنة التدريس ، لا تكون بصورة قوية .

القيام بالمحاسبة :

يحتاج كل موقع من مواقع التناظر التى سبق ذكرها إلى وقفة وتحليل . فكما أن هناك حسابا على الأنشطة العامة للشركة (الحساب الدورى والختامى) ، ينبغى أن يتحقق ذلك أيضًا بالنسبة للمدرسة . ولكن ، ترتبط عملية الحساب والمساءلة فى المدرسة بمستوى الأداء أو المخرجات .

والسؤال : كيف يمكن للمدرسين أو النظار أو غيرهم من أطراف العملية التعليمية إعطاء الحساب المناسب لما يحدث فى المدرسة؟

نسبة المحاسبة :

إن تحديد نسب المسئولية تعد عملية يصعب تحقيقها أو تنفيذها فى المدارس ، بالرغم من وجود تشابه قوى فى بعض الأمور بين نظام المحاسبة فى الشركة ، ونظيره فى المدرسة . فمثلاً ، قد تنخفض الفوائد فى شركة عن أخرى ، بسبب أمور تخرج عن إرادة المدير . فلو كانت هناك شركة يعتمد إنتاجها على خدمات بعينها ، فماذا يفعل مدير هذه الشركة إذا حدث ارتفاع حاد فى سعر المادة الخام ؟ ألن يؤدى ذلك إلى انخفاض سعر الفائدة (بفرض ثبات سعر السلعة) مهما عمل المدير بأقصى ما يملك من جهد وطاقة ؟

وعلى النمط والوتيرة نفسها ، قد يقدم المدرس أفضل ما عنده ، ولكنه يفشل بسبب ظروف تخرج عن إرادته ، مثل : عدم كفاءة المدرسة ، أو وجود خلل معين بالطلاب أنفسهم .

ومن جهة أخرى ، قد يسهل تحديد بعض الظروف المتداخلة التى تؤدى إلى بعض جوانب القصور فى إنتاج الشركات ، بينما يصعب تحديد مثل هذه الظروف فى عملية التدريس . لذا ، لا نستطيع الزعم بأن هذا الشىء بعينه دون بقية الأشياء هو السبب المباشر فى عدم كفاية وفعالية التدريس .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإن إمكانية إقامة التناظر الذى سبق التنويه إليه ما يزال قائمًا . فالمدير الذى يؤدى طبقًا لمبادئ عملية محددة فى الظروف الطبيعية ، سوف يقود الشركة إلى نتائج ناجحة . وكذلك ، عندما يؤدى المدرس طبقًا لمبادئ معينة تتوافق مع مبادئ وقواعد التدريس الجيد والطبيعى ، فسوف يساعد ذلك على نجاح الطلاب وإكسابهم سلوكيات سوية مرغوب فيها ، لأن تلك المبادئ والقواعد تتضمن ضمن ما تتضمن : أساليب التدريس الفعالة من ناحية ، والمبادئ الأخلاقية التى تنعكس على الطلاب من ناحية أخرى .

وبعامة ، فإن نسبة مسئولية المدرس تتناسب مع حدود الحرية الممنوحة له ، والأدوار التى يؤديها . ولكن مهما كان الدور الفاعل والرائع الذى يؤديه المدرس ، فإنه قد يفشل فى تحقيق أهداف محددة فى ضوء اعتبارات بعينها . وعلى الرغم من ذلك ، فإن الإجراءات التى يقوم بها المدرس تؤكد على أن الممارسات الفعالة التى ينفذها فى ظل الظروف الاعتبارية لهى ممارسات مقبولة أخلاقيًا .

وعلى صعيد آخر ، قد تشمل القواعد والمبادئ الخاصة بالتدريس الفعال والمستمر : الإعداد المنظم للعمل ، والتقدير الدورى لأداء الطلاب ، وصعوبات التعلم ، والدقة والانتظام فى الحضور ، وهلم جرا . لذا ، فالسؤال الذى ينبغى طرحه هو : ما نوع الأداء الذى يكون المدرس مسئولاً عنه ؟

حق التدخل :

أوضحنا فيما تقدم أن المساهمين فى الشركات والمصانع لهم الحق شبه الكامل فى التدخل لتسيير حركة العمل . ولكن ، إذا أردنا إقرار فكرة حق التدخل المعمول بها فى الشركات والمصانع للعمل بها فى المدارس ، فسوف يبدو التناظر بين ما يحدث فى المصانع والشركات ، وما يحدث فى المدارس بمثابة معاول هدم على الطريق بالنسبة للمدارس .

إن حق التدخل فى عمل إدارة المدرسة يجب أن يكون غير واضح ، أو يكون للحكومة أو للسلطة المحلية حق التدخل فى إدارة المدرسة فى أضيق الحدود حفاظًا على استقلال المدارس . فعلى سبيل المثال ، يمكن التدخل فى حالة استمرار سوء سلوك المدرس ، أو فى حالة تسرب الامتحانات ، وغير ذلك من الأعمال الفاضحة والمخلة بالشرف .

إذاً ، فيما عدا الحالات الاستثنائية ، يجب أن تبدو السلطة المحلية بلا حول ولا قوة بالنسبة لموضوع التدخل فى إدارة المدرسة . وينبغى ألا يكون لهذه السلطات الحق فى محاسبة المدرسين إلا فى الحالات غير الشرعية . ومن وجهة نظر القانون ، ليس من حق الأباء مطالبة المدارس بتقديم كشوف للمحاسبة ، لأنهم لم يوقعوا عقوداً معها لتحقيق مخرجات بعينها .

والسؤال : ما حدود حق التدخل ومحاسبة المدارس ؟

هناك من يرى ، عدم ضرورة التدخل ، بالنسبة لما يحدث فى المدارس من أمور نظامية وإدارية . كذا ، عدم جدوى إبداء الرأى فى المناهج المعمول بها ، أو فى طرق التدريس المتبعة ، على أساس أن هذه الأمور بمثابة قضية مهنية فنية ، شأنها شأن مهن : الطب أو المحاماة أو الهندسة ، وبالتالى يكون المدرس غير مسئول عن عمله .

ومن ناحية أخرى ، قد يكرر البعض بأنه يجب محاسبة المدرسين عن طريق الآباء ، أى يجب أن يكون للآباء حقوق فى المدرسة ، شأنهم فى ذلك شأن المساهمين فى الشركات . ويغالى هؤلاء فيطالبون بالحقوق التالية :

١- إعطاء الآباء كشف حساب كاف وتفصيلى عما يحدث فى المدرسة .

٢-إعطاء الآباء حق السؤال عن المبادئ التى تنسب عن طريقها مسئولية ما يحدث فى المدرسة .

٣- إعطاء الآباء الحق فى التدخل لإقرار مناهج معينة أو التوصية بتنفيذ طرق تدريس حديثة .

٤- إعطاء الأباء الحق فى مساءلة المدرس ، وقد يصل الأمر إلى فصله ، إذا ثبت عدم كفايته أو سوء أخلاقه .

وواضح مما سبق ، أن الحقوق التى يطالب بها البعض ، لهى حقوق تعسفية ومغتصبة وغير مشروعة ، ولا يمكن تحقيقها .

وعلى الرغم مما تقدم ينبغى مناقشة السؤال : من يحاسب المدارس والمدرسين ؟ أهى السلطة المحلية ؟ أهم دافعى الضرائب بعامة ؟ أهم الآباء ؟ أهم رجال الصناعة ؟ أهم التلاميذ ؟ أهم زملاء المهنة ؟

وللإجابة عن السؤال السابق ، يكون من الضرورى أولاً معرفة الفرق ما بين المحاسبة وامتلاك الحساب . فالمساهمون يمكنهم محاسبة المديرين ، ويشمل ذلك حق التدخل . ويتطلب ذلك شروطًا ضرورية ، وبيانات ومعلومات لتقديم كشف حساب عما يحدث . ولكن لا يمكن الزعم بأنه طالما (أ) يمتلك حق محاسبة (ب) ، فإن (ب) يقع تحت وطأة محاسبة (أ) . وبالمعنى

الأخلاقى فإن (أ) ليس له الحق فى التدخل عندما يكون أداء (ب) غير جيد .

وباختصار ، تبرز على السطح ثلاثة تساؤلات ترتبط مباشرة بموضع المحاسبة ، وهى :

١- لماذا كانت هناك حاجة إلى إعطاء حساب لما يحدث فى المدارس ؟

٢- ما نسبة المسئولية التى يتحملها كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنسبة لما يحدث فى المدارس ؟

٣- من هذا الذى له الحق فى الحساب والمساءلة ؟

أما إجابات الأسئلة السابقة ، فهى بإيجاز على النحو التالى :

١- هناك صعوبات جزئية إذا ما حاولنا إعطاء حساب موضوعى وملائم لما يحدث داخل جدران المدرسة ، أو داخل الفصل الدراسى ، وذلك بسبب عدم وجود لغة حوار مشتركة يمكن من خلالها التفاهم - ولو بدرجة ما - بين العاملين داخل المدرسة والعاملين خارجها .

أيضًا ، إذا لم تكن هناك ضمانات لاستقلال المدرس وتحرره خارج المدرسة ، بحيث يستطيع أن يتحدث كيفما يشاء ، فإن هذه الضمانات غالبًا تكون موجودة داخل المدرسة . وذلك ، يجعل عملية محاسبة المدرس لما يقوم به داخل المدرسة عملية صعبة.

٢- هناك صعوبات فى تحديد نسب المسئولية لما يحدث داخل المدرسة ، بحيث يمكن بالضبط تحديد نسبة مسئولية كل فرد فى النظام . وإذا أردنا تحقيق ذلك ، يجب إدراج التلميذ نفسه من ضمن مجموعة الأفراد الذين يجب تحديد نسبة مسئوليتهم ، وذلك على أساس أنه يكون مسئولا عما يفعله ، ويقوم به من أداءات .

ومن ناحية أخرى ، يجب ألا نغفل فى حساباتنا نسبة مسئولية المدرس فى حالة عدم كفايته طبقًا لمبادئ معينة ، وبخاصة إذا توفرت الظروف الطبيعية لمبادئ التدريس الجيد أو الفعال ، وينبغى أيضًا ألا نسقط من حساباتنا مدى التزام المدرس بالنظام الأخلاقى المتفق عليه .

٣- ليس من الواضح ، لمن يقدم المدرس كشف الحساب ، أو لمن تدين المدرسة فى حالة المساءلة . أيضًا ، ليس من الواضح ، من يمتلك حق التدخل ، وعلى أى أساس يتم ذلك التدخل ؟

وواضح من الإجابات السابقة عن الأسئلة آنفة الذكر أن فكرة المحاسبة فى التربية مازال يكتنفها الغموض وعدم وضوح جميع أبعادها ، لذا فإن أطراف كثيرة لا تقتنع بتوظيفها فى التربية ، وتهاجم استخدامها فى التعليم بشدة .

اعتراضات على الطريق ، ولكن :

على ضوء كل ما جاء فيما تقدم ، تهتم المحاسبة بتطبيق عديد من الاختبارات ، وبنشر نتائج الامتحانات ، وبمعرفة مدى التطور فى أداء التلاميذ وتفكيرهم . إن المهام السابقة لهى

مهام صعبة وشاقة ، وقد لا تناسب طبيعة العمل التربوى . فمثلاً ، إذا قلنا أن نشر نتائج الامتحانات بمثابة حافز لمن يجيد العمل ويؤديه بإتقان ، فماذا عن الآخرين الذين لا يفعلون ذلك؟

إن نشر نتائج الامتحانات ربما يكون لها مردوداتها التربوية السيئة ، إذ ستكون بمثابة مثبطات لهمم المتعسرين أو الذين يسعون للنهوض من كبوتهم . لقد أبدت تنظيمات المعلمين المهنية فى إنجلترا ، كما أبدى العديد من العلماء التربويين الإنجليز ، شديد أسفهم لمثل هذه المحاسبات ، وسجلوا اعتراضاتهم النظرية المهمة للتضمينات التربوية للمحاسبة .

ولقد اعترض (سوكيت) على استعمال مصطلح (المحاسبة) فى التعليم ، بنفس المعنى الذى يستخدم به فى الشركات والمصانع (تقديم كشف حساب كامل عن المكسب والخسارة) ، وذلك على أساس عدم وضوح الجوانب المختلفة المتعلقة بهذا المصطلح فى التعليم . واقترح أنه يمكن للتلاميذ والآباء محاسبة المدرسين لكونهم جزءاً من أفراد المجتمع . أيضًا ، يمكن أن تتضمن قائمة من له الحق فى المحاسبة أطراف أخرى ، مثل : موفرى الموارد (دافعى الضرائب) للحكومة ، الزملاء فى المهنة (المدرسين الآخرين سواء أكانوا ممن يعملون داخل المدرسة أم خارجها) ، العاملين فى مؤسسات تربوية أخرى (مثل : الجامعات ، والمعاهد ، مراكز البحوث ، رجال الصناعة ، النقابات التجارية ، ..... إلخ) .

وتبعًا لما اقترحه (سوكيت) فإن هذه القائمة على الرغم من أهميتها ، إلا أنها غير مرضية بدرجة كبيرة ، لأنها تعنى ببساطة شديدة تداخل الاختصاصات بسبب وجود أطراف كثيرة لها حق المحاسبة . ومن زاوية أخرى ، فإن تعدد الأطراف يخلق تباينًا فى وجهات النظر ، إذ أن كل طرف ينظر إلى الموضوع من زاوية تخصصه أو بما يفيد المجال الذى يعمل فيه فقط .

وبعامة ، فإن تعدد السلطات يعنى ببساطة شديدة الفشل فى إصدار أحكام صادقة. من المنطلق السابق ، يكون من المحتمل بدرجة كبيرة أن يفلت المعلم من المحاسبة ، لأنه يوجد غموض كبير حول معنى ومدلول هذه الكلمة ، ولصعوبة إمكانية تطبيقها على جماعات مختلفة .

حقيقة ، أن نمط المحاسبة الذى وصفه (سوكيت) هو نمط أكثر تعقيداً من نمط مدير الشركة، على الرغم من كون الأخير يحاسب أمام مجموعة شركائه المساهمين ، ولكن ذلك لايقضى على التشابه الجزئى بينهما . لذا ، بدلاً من أن نرفض استعارة مصطلح المحاسبة ، يجدر بنا أن نكون أكثر عقلانية وتدبيراً لأمورنا بحيث نستخدم هذا المصطلح بعناية ، وبطريقة مناسبة للأغراض التربوية .

وإذا عدنا للوراء ، لوجدنا أن (إيروت ١٩٣١) قد قام بعمل تمييز واضح ومفيد جداً بين محاسبة المعلم الأخلاقية والقانونية ، والمحاسبة المهنية . فجميع المواطنين ملزمون بطاعة القانون السائد فى البلد . لذا ، ينبغى على المعلم كمواطن ، الاستجابة للقانون المعمول به فى المجتمع ، ويكون أيضًا مسئولاً أمام رئيسه وإدارته (مدير المدرسة) التى قامت بتوظيفه عن تقديم كشف الحساب . ويتم محاسبة المعلم أمام هؤلاء فقط (رئيسه والهيئة التى وظفته) بطريقة قانونية .

ومن ناحية أخرى ، على الرغم من عدم ارتباط المعلم بأية علاقات قانونية مع التلاميذ أو الآباء ، فإن عليه واجبا أخلاقيا تجاههم . ويمكن اعتبار أن ذلك الواجب الأخلاقى كنوع من أنواع

المحاسبة . وينبغى أن يكون هذا الواجب الأخلاقى - من وجهة نظر المعلم - أقوى من أى قانون وضعى أو مكتوب .

ويمكن أن نقوم بنفس التمييز بالنسبة لأى مسئول ، أو لمن يشغل منصبًا إداريًا أو فنيًا عاليًا فى التربية والتعليم . فهذا المسئول يحاسب قانونيًا أمام هيئة الحكومة وأمام الإدارة المحلية، ويحاسب أخلاقيًا أمام زملائه المعلمين ، وأمام التلاميذ والآباء .

وبعد أن قام (إيروت) بعمل هذا التمييز بين المحاسبة القانونية والمحاسبة الأخلاقية ، أبرز نقطة لها أهميتها الخاصة ، وهى أن المدرسين كانوا على حق عندما أشاروا إلى أن المحاسبة ينبغى أن تتضمن واجبات مشتركة وتبادلية .

وينبغى ألا تكون العلاقة بين الأطراف متماثلة ، لأن ذلك يعنى خلطا ومزجًا بين المحاسبة الأخلاقية والمحاسبة القانونية . ومن جهة أخرى ، من السخرية اعتبار أن المؤهلات التربوية تعكس مستويات عالية من الأداء المهنى بالنسبة للجميع ، لذا يجب أن يكون هناك تعليل وتبرير للاعتماد على معرفة الفرد المهنية .

وبعامة ، فإن احتراف مهنة التدريس تتطلب زيادة وأهمية المعرفة المهنية لكيفية التدريس ولكيفية تخطيط المناهج . ولكن ، معظم المدارس تفتقر لهذه الأنواع من المعرفة على الرغم من أنها المرتكزات الأساسية للأخذ بمبدأ احتراف مهنة التدريس .

قد قام (ماكليز ١٩٧٨) بعمل تصنيفات فرعية مفيدة ، وهى فى صورة أربعة اهتمامات رئيسة مرتبطة بالمحاسبة ، وهى : المقاييس ، محتوى المنهج ، مشاركة الآباء ، المسئولية الإدارية.

ولقد ناقش (إيروت ١٩٨١) الأركان السابقة ، فتحدث تحت عنوان المقاييس عن نقطة شيقة وفعالة ، وأشار إلى أن كثيراً من الجدل العام حول المقاييس هو جدل غير منطقى ، ويعوزه التفكير السليم . فنادراً ما يرتكز الحكم على المدارس على دليل متاح أو فعل واقعى ، وإنما تتشكل الآراء والأحكام من خلال تجميع أجزاء من آراء شخصية ، ومن خلال الانعكاس المسرحى والرد التاريخى للماضى . ويتأثر تفسير ذلك الدليل بالنظريات والأفكار التربوية المرتبطة بفكرة الثبات والوحدانية ، مثل : ثبات الموهبة عند الطالب ، الظهور المبكر لموهبة الطالب ، التعليم بالتلقين (الاستظهار دون فهم) . ويمكن أن يكون أحد تفسيرات ما تقدم أن كل فرد من الأفراد قد تكون لديه خبرة محددة عن ثقافة التعليم فى المدرسة ، لذا فإنه يميل إلى التركيز عليها ، دون غيرها . إن ما يفعله ذلك الفرد لا يبتعد كثيراً عن الواقع الفعلى والملموس لمهنة التدريس ، إذ أنه من خلال هذه المهنة غالبًا ما يتم المحافظة على القديم ومقاومة التغيير . لذا ، يكون الأفراد بدورهم أكثر مقاومة للتغيير ، ومحافظة على القديم . ومن وجهة نظر التحليل الثقافى ، فإن المحافظة على التراث لهو أمر مهم ينبغى أخذه فى الاعتبار عند عملية تخطيط المناهج ، بشرط ألا يكون ذلك بمثابة النغمة السائدة والعالية ، فيسود تلك العملية ويقيدها .

ولقد أوضح لنا كل من (ماكليز) ، (إيروت) أنه عند مناقشة موضوع المقاييس ، ظهر أن إعطاء وتطبيق اختبارات على الطلاب بمثابة عملية لها أهمية عظمى فى مجال التربية . وعلى الرغم من ذلك ، لا يزال هناك شعور بالقلق والاضطراب بين المدرسين ، على أساس أن نتائج هذه

الاختبارات قد تستخدم كحكم على مستوى المدارس التى يعملون فيها .

إن المحاسبة التى يتم تطبيقها على أساس محتوى المنهج فقط ، فسوف تتجه لتأكيد ثلاثة مظاهر ، هى على النحو التالى :

١- الاهتمام بالمهارات الأساسية بدرجة كبيرة .

٢- السعى لنشر نتائج الامتحانات ، والتهديد بما تظهره تلك النتائج .

٣- الضغط لتضمين المنهج المزيد من الجوانب المهنية ، والتأكيد على أهمية الربط وإقامة الجسور بين المدارس والمؤسسات الصناعية .

ومرة أخرى ، يجب ألا يقتصر الأمر على مجرد الرأى الضيق جداً عن المعرفة المقيدة (المعرفة التقليدية أو التراث) التى غالبًا ما تتضمنها غالبية المناقشات التى تدور الآن حول محتوى المنهج ، إنما يجب إخضاع هذه المناقشات للدراسة لإثبات خطئها أو فشلها التام . وأيضًا ، ينبغى أن يظهر التحليل الثقافى لأهداف التربية أن هناك الكثير والكثير مما نريده ، ونسعى إلى تحقيقه من خلال المناهج .

أيضًا ، تضمنت أفكار (ماكليز) عن المحاسبة مشاركة الآباء ، ويعتبر ذلك من نواحى عديدة تحد سافر لفكرة احتراف المعلم التى سبق التنويه إليها .

ومنذ الستينات ، طالبت مجموعة من الآباء ببعض الحقوق ، من بينها حقهم فى مناقشة محتوى المنهج . وعلى الرغم من وجود تناقض كبير فى الآراء الخاصة بحق الآباء فى حكم المدرسة، فإن هذا الحق - كما يراه أصحابه - جاء من منطلق مشاركة المجتمع فى تحمل المسئولية، وليس مجرد فرض الوصاية على المدارس .

وليست هناك أية طريقة للخروج من ذلك المأزق طالما أن النظام التعليمى مجرد وسيلة لتوزيع المؤهلات على الطلاب ، علما بأن الذين يملكون المؤهلات يسعون بدرجة كبيرة للمحافظة على انتشارهم . لذا ، يجب أن يسعى التخطيط التربوى الذى يرتكز على التحليل الثقافى إلى الإقلال من شأن ووظيفة كل من الامتحانات فى المدارس ، واختبار الوظيفة (التصنيف الأخير للمحاسبة هو مسئولية إدارية صرفة) .

ولقد أعلن (إبروت) أن هذا يبدو للمطلعين على بواطن الأمور (ممن يعملون داخل النظام أو لهم علاقة مباشرة بالنظام) أنه حل وسط معقول بين التصنيفين السابقين .

ويبدو للغرباء خارج النظام ، أنه بمثابة فرص لا نهاية لها لتحويل المسئولية ؛ ليتحملها أى فرد .

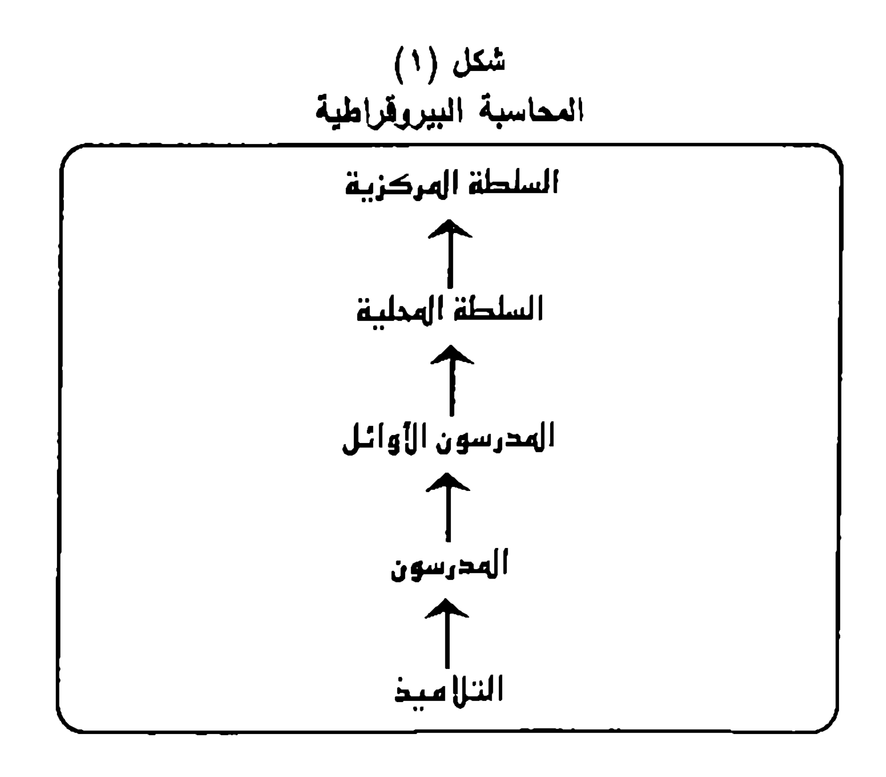
وفيما يتعلق بالمنهج والمظاهر الأخرى للإدارة ، لا يوجد تمييز واضح بين المسئوليات القومية ، ومسئوليات الإدارة والسلطة المحلية ، ومسئوليات المعلمين . وقد يستغل بعض المعلمين عدم الوضوح أو التمييز بين تلك المسئوليات فى بعض المناسبات . ولكن ، عندما تنشأ الأزمات، يتعرض المعلمون للهجوم العنيف من الغرباء عن النظام التعليمى . ويحتاج هذا النوع من تقسيم المسئوليات أيضًا إلى النظر إليه ، ورؤيته كجزء من التحليل الثقافى لتخطيط المنهج وتنظيم المدرسة .

وتوجد نقطة أخرى لها علاقة مباشرة بالمحاسبة . لقد أشار كل من (سوكيت) و (إيروت) إلى التطبيقات المعقدة للمحاسبة ، ومع ذلك فقد تم استثمار هذه التطبيقات ، واستعمالها كما لو كانت سهلة جداً .

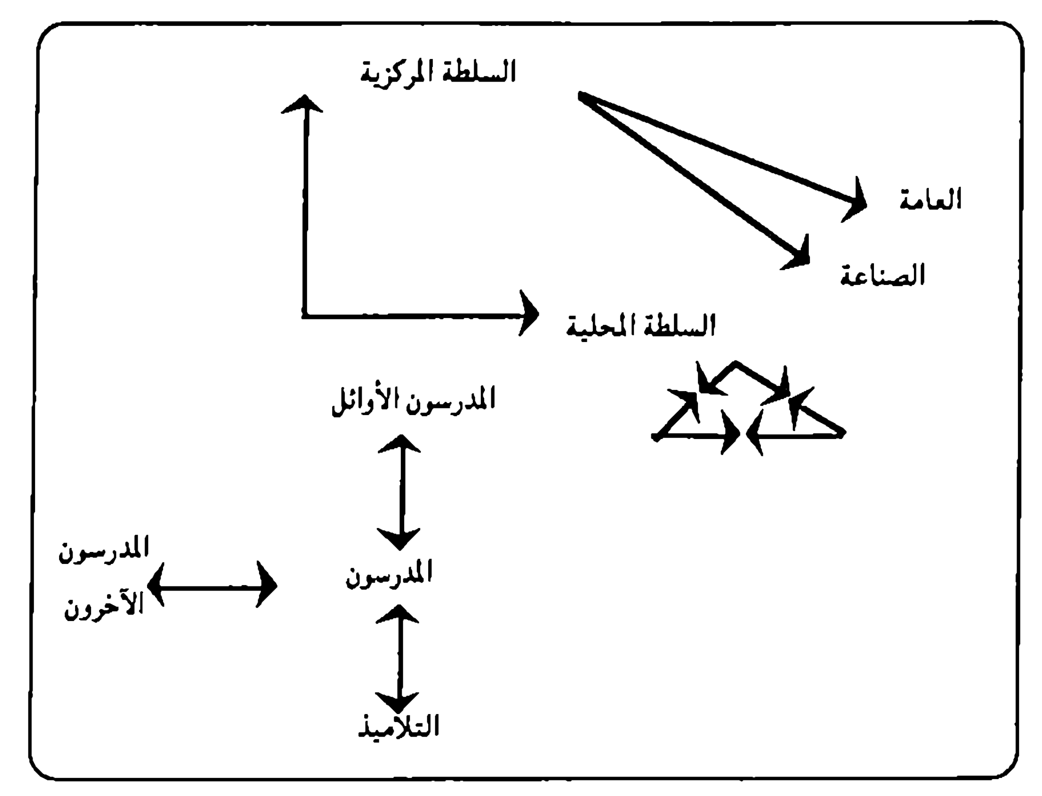
وهنا ، ينبغي التمييز بين المحاسبة البيروقراطية ، والمحاسبة الديمقراطية . ففي المحاسبة البيروقراطية يكون اتجاه المناقشة أو المساءلة إلى أعلى ، ولها اتجاه واحد يمثل مسئولية المرؤوس، لأنه يعطى تفسيراً أو تحليلاً لمسئول أعلى منه عما أنفقه من المال ، أو الموارد المستخدمة ، أو غير ذلك من الأمور . ولكن ، تتنافى المحاسبة البيروقراطية مع المحاسبة الأخلاقية ، كما أنها لا تتوافق أو تتلاءم مع القواعد والأصول التى يجب مراعاتها فى التربية . أما المحاسبة الديمقراطية ، فيمكن تمثيلها بنموذج أكثر تعقيداً من النموذج الخاص بالمحاسبة البيروقراطية . والمحاسبة الديمقراطية هى محاسبة ذات اتجاهين ، أولهما يكون المعلمين مسئولين أمام التلاميذ ، وأمام المدرسين الأوائل (المشرفين) أو الموجهين . أما ثانيهما فيكون المدرس الأول مسئول بدوره أمام المدرسين المساعدين ، وأمام الإدارة المحلية ، وأمام السلطة الحكومية .

ويوضح الشكل (١) نموذجًا للمحاسبة البيروقراطية ، ويوضح الشكل (٢) نموذجًا للمحاسبة الديمقراطية .

شكل (١)
المحاسبة البيروقراطية



شكل (٢)
المحاسبة الديمقراطية



السلطة والمشاركة :

يمكن النظر إلى السلطة والمشاركة كبديلين لنختار أحدهما . فالممارسات التربوية ينبغى أن تقوم إما على أساس قرار السلطة ، أو على أساس بعض الأنشطة المشاركة المشتركة . وقد يعتقد البعض أن هناك تضاربا وتناقضا فيما سبق ذكره . ولكن من خلال المناقشة التالية ، سوف يظهر لنا أننا أمام مفهومين ، لكل منهما تطبيق ملائم فى السياق التربوى ، حتى وإن اختلفت وتباينت وسائل تحقيقهما ، أو طرق استخداماتهما .

وعندما نتحدث عن مفهوم (مشاركة الطالب) فمن الممكن أن نفرق بين معنيين لاستخدام هذا المصطلح فى إطار التربية :

١- مشاركة الطالب فى بعض الأعمال لكونه متعلما ، والمشاركة فيما نسميه بالخبرة المربية .

٢- مشاركة الطالب فى صناعة القرارات ، وهذا أمر قد يحدث أثناء المواقف التدريسية، أو فى الإجراءات والتنظيمات المدرسية ، أو فى أية مجالات أخرى قد تتطلب إسهامات الطالب من خلال الممارسات التى يقوم بها .

ويمكن القول بأن مشاركة الطالب فى الحالة الأولى مقبول منطقيًا ، فهذا النوع من المشاركة واجب وضرورى داخل عملية التربية . والمشاركة فى الحالة الثانية تقوم على اعتبارات أخلاقية أكثر من كونها منطقية . ويمكن القول - بتحفظ - إن المشاركة فى الحالتين السابقتين

ترتبط بالسلطة ، وإن كانت المشاركة فى الحالة الثانية فقط فيها تأكيد بشكل واضح تمامًا على ممارسة الطالب للسلطة ، حتى ولو كانت بطريقة محدودة .

وتشمل التربية بأى معنى معيارى إشراك التلاميذ فى أشكال مختلفة من المعرفة والفهم والمهارة ، وينبغى أن يشمل ذلك تعلم الطالب لشىء ما ، وفهمه لما يدرسه .

ولا يمكن لأحد أن يقرر مبدأ مشاركة أو عدم مشاركة الطالب ، إلا إذا كانت له السلطة فى عملية إقرار تلك المشاركة ، ووضع حدودها ، والتخطيط لأبعادها المختلفة بصورة إيجابية . فإذا كانت حدود المشاركة الطالب تختص بكونه متعلما ، وتشمل المشاركة فى العمل . هنا ، تكون المشاركة فى التعلم هى شروط ضرورية للفرد كى يصبح متعلما . وينبغى على التلاميذ المشاركة بهذا المعنى ، حتى تحقق عملية التربية أهدافها بالنسبة لهم .

وهذه النقطة التى سبق شرحها فى (١) ، وهى مشاركة التلميذ فيما يحدث ، يتطلبها المنطق الخاص بمصطلح التربية .

وعلى جانب آخر ، هناك المدرسون ، ويفترض فى هؤلاء نظريًا أنهم يحملون مشاعل المعرفة ومفاتيح المهارات التى يتم تقديمها للتلاميذ ، الذين يفترض أنهم بالفعل يحتاجون لتلك المعرفة ومهاراتها . بمعنى ، أن التلاميذ لم يصلوا بعد إلى المركز العلمى الذى وصل إليه المدرسون، وأنهم يحتاجون للمدرسين فى عملية تعليمهم .

ما تقدم ، يعنى أن التدخل يتطلب تحويل المدرس - وهو فى مركز قوة على أساس أنه مصدر للمعرفة أو ناقل لها على أقل تقدير - إلى تابع للتلميذ ، وهو فى مركز أضعف على أساس احتياجه للمدرس . وتلك هى المشكلة أو المعادلة الصعبة ، ذلك على أساس أن المعلمين إلى حد ما لديهم السلطة فى تحديد ما يقومون بتدريسه ، أى لهم الحق فى تحديد ما يجب على التلميذ أن ينصت إليه داخل الفصل .

والآن لنتجه إلى شكل آخر من أشكال السلطة ، وهو المشاركة فى صنع القرارات . إن مايحدث من تنظيم لقوانين المدرسة لهو إجراء لتنظيم مجهوداتها ، لأنه لابد من عمل القوانين وتفسيرها وحفظها إذا أرادت أية مؤسسة من المؤسسات الاستمرار بفاعلية فى مسيرتها .

والسلطة هى التى لها الحق فى عمل وتفسير وتقوية القوانين . وفى المدارس ، يكون المدرس هو صاحب السلطة ، على أساس أنه أكبر عمرا ، وأكثر نضجا ، وأوفر خبرة من التلاميذ. إن المدرس شخص بالغ وناضج ، بينما التلميذ فى أغلب الأحيان يكون صغيرا أو طفلاً .

وعلى الرغم مما تقدم ، نلاحظ أن المدرسين (وهم أصحاب سلطة شرعية حقيقية فى المدارس) قد لا يكونون فى مركز أفضل من التلاميذ . والسؤال : هل تنعكس الآية ، وينقلب الحال ، فنطلب أن يكون المدرس على قدم المساواة مع التلاميذ فى الموقف التربوى ؟

ويجب أن يكون للمعلم سلطة فعلية تمكنه من تسيير العملية التعليمية بكفاءة ، وذلك قبل أن يتعامل مباشرة مع التلاميذ . بمعنى ، أنه يجب أن يعرف أكثر مما يعرفه التلاميذ فى موضوع الدراسة ، وأن يمارس المسئولية الأكاديمية التى لا يمكن للتلاميذ منفردين تحقيقها فى وضعهم الحالى .

وفى المقابل ، ليس للمدرس الحق فى الانفراد بالسلطة فى صناعة القوانين . إنها مجرد قضية منطقية . من غير المقبول منطقيًا أن ينفرد المدرس بالسلطة . أيضًا ، من المقبول منطقيًا أن يكون للتلميذ دور فى صناعة القرارات .

ومن جهة أخرى ، إذا كانت القرارات التى يتخذها المسئولون فى أى مجال من المجالات ، لها أثر مباشر على حياة ومستقبل من يتعامل مع تلك القرارات ، فإن ذلك يتحقق أيضًا فى المدارس ، وعلى نفس المستوى .فالتلميذ يتأثر بالقوانين واللوائح السائدة ، وبأساليب الإدارة المتبعة ، وبطرق التدريس المعمول بها فى المدرسة . لذا ، يجب أن يمتلك التلميذ المعرفة ويسيطر عليها ، وبجانب ذلك يجب أن يعرف القوانين والقرارات واللوائح المدرسية السائدة ، لما لذلك من تأثير مباشر على تحديد نوعية الحياة ، وأسلوب المعيشة الذى يختاره لنفسه .

إذًا هناك حاجة أخلاقية لضرورة أن يكون للتلاميذ دورهم الفاعل فى صناعة القرار الذى له تأثير مباشر فى حياتهم . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال استشارتهم ، بعرض هذا القرار عليهم لإبداء الرأى بالموافقة أو الرفض ، أو أية وسيلة أخرى مناسبة . كذلك ، يجب إشراك التلاميذ فى ممارسة السلطة بحسب أعمارهم ، وذكائهم ، ودرجة نضجهم .

ومن ناحية أخرى ، يقبل التلاميذ فكرة تحمل المسئولية بقناعة وارتياح إذا كانت لديهم بالفعل الملاءمة التى تجعل لديهم القدرة والحق فى الحديث عن القضايا التى تهمهم ، والتى تشغل بال المدرسة فى نفس الوقت . وهنا ، يكون من الواجب على الآخرين الاستماع بتدقيق لما يبديه التلاميذ من آراء ، والتفكير بعمق فيما يقدمه التلاميذ من أفكار .

وعلى صعيد آخر ، إذا كنا نزعم بأنه يجب أن يكون للتلميذ مطلق الحرية فى الذهاب للمدرسة ، بحيث يغدو إليها ويعود منها بكامل إرادته ، ودون وجود سلطة عليا تجبره على تحقيق هذا العمل بالإكراه . وإذا كنا نقر بأن ذهاب التلميذ للمدرسة هو عمل يقوم به بمحض إرادته وله الحرية الكاملة فيه ، يكون أمرًا شاذًا أن ننكر عليه سلطته فى إبداء الرأى ، ونسلبه هذا الحق . إن قبول جانب من موقف ما ، ورفض جانب آخر له ، بمثابة مناورة سياسية فاشلة تمامًا. لذا ، فى مجال تربية التلميذ ، ينبغى التسليم بأن ذهابه إلى المدرسة يتم بكامل إرادته ورغبته ، وفى المقابل ينبغى إقرار حقه فى المشاركة فى صنع القرار ، وأن نساعده ونؤهله لتحقيق ذلك .

وهنا ، ينبغى التحذير بأن المشاركة قد لا تتاح لكل التلاميذ ، لأن ذلك يتوقف على أعمار التلاميذ ، ومستوى نضجهم ، وإحساسهم بالمسئولية والاستعداد لتحملها .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإنه من الناحية الأخلاقية يجب إتاحة الفرصة أمام كل التلاميذ للمشاركة ، وذلك بعد أن يحدد كل تلميذ دوره وموقفه حسب إمكاناته وقدراته العقلية والتحصيلية .

ومن الناحية التربوية ، يجب أن تسعى المدرسة إلى إكساب التلاميذ الفضائل ، مثل : التسامح ، العقلانية فى صناعة القرار ، وغير ذلك من الفضائل الضرورية للمجتمع الديمقراطى.

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتى :

١- أن تهتم المدارس بالقرارات الخاصة بالطرق المتبعة فى التدريس للتلاميذ بشرط أن تنبع تلك القرارات من المدرسين فقط ، وأن يكون لهم الحق وحدهم ودون غيرهم فى هذا المجال ، وبذا تكون كلماتهم مسموعة . وفى هذه الحالة ، إذا كان هناك تلميذ يعتقد أن له مسئولية ، فيجب توضيح الرؤية له كى يفهم أن ما يعتقده أو يدعيه يقع خارج حدود دوره كتلميذ .

٢- تؤثر قرارات المدرسة فى التلاميذ كأعضاء فيها ، إذ أن هذه القرارات لها وقع مباشر على راحة التلاميذ ، وكرامتهم ، وإحساسهم بالعدل ، وأيضًا فى فعاليتهم كمتعلمين. من هذا المنطلق ، يكون للتلاميذ الحق فى أن تكون كلماتهم مسموعة على أساس أن القضايا السابقة تجعلهم أصحاب حق ، دون أن يغير ذلك موقفهم أو موقعهم كتلاميذ يتعلمون . وبذا ، تكون مشاركة التلاميذ فى صنع القرار أمراً مقبولاً .

٣- فى المجتمعات الديمقراطية ، الحرية مكفولة لجميع الأطراف من خلال القنوات الشرعية التى تنظم ضمانات ممارسة الحرية وحدودها بالنسبة لكل فرد .

وعليه ، من الخطأ أن تكون الكلمة التى تجد صداها هى كلمة التلاميذ فقط بالنسبة لحق المشاركة فى صنع القرار ، إذ أن تحقيق ذلك يعنى ببساطة شديدة لوى أذرع الأطراف الأخرى ، وجعل التلاميذ كهيئة مستشارين أو كأهل بيوت الخبرة .

إن إقرارنا بحرية التلاميذ لا يعنى أبدا سلب حرية الأطراف التربوية الأخرى المعنية بالعملية التعليمية . لذا ، يجب الموازنة بين الواجبات والحقوق لجميع الأطراف . مادام الأمر كذلك ، فينبغى توزيع الاختصاصات ، وتوزيع الأدوار بعدالة شديدة .

من المنطلق السابق ، ينبغى مناقشة ما يقوله التلاميذ قبل إقراره والموافقة عليه . أيضًا ، من الخطأ إهمال مشاركة التلاميذ فى المسئولية الأكاديمية التى تقع فى صميم اختصاص المدرسين، وبخاصة إذا كانت آراؤهم معقولة ومقبولة منطقيًا .

ويرتبط الحديث آنف الذكر بالحياة الديمقراطية التى تتيح للفرد الحرية ، والإحساس بأن من حقه الإدلاء بصراحة عن رأيه شأنه فى ذلك شأن أى مسئول أو ذى سلطة . ويمكن أن تنعكس بالكامل الحياة الديمقراطية التى تسود المجتمع داخل المدرسة .

وتأسيسًا على إمكانية سيادة الديمقراطية فى الحياة المدرسية ، ينبغى للمدرسين استشارة التلاميذ ودعوتهم للمشاركة فى القرارات ، وبخاصة فى المجالات التى يمكن أن يكون فيها التلميذ فعالاً ، أو التى له خبرة فيها . ولكن فى المجالات الجديدة أو الصعبة على التلاميذ والتى تكون معرفتهم فيها قليلة ، ومحدودة للغاية ، ينبغى ألا يمتلك التلاميذ أية سلطة أو مسئولية للمشاركة ، لأن آراءهم تكون بلا جدوى فى هذه الحالة ، ولا يترتب عليها شىء صالح ومفيد ، فتصبح مشاركتهم فى اتخاذ القرار عملا لا داعى له ، ولا أهمية منه ، ويكون عبئًا على العملية التعليمية ، ومضيعة لوقت وجهد ثمينين يمكن توجيههما لأمور أكثر قيمة وجدوى.

وعلى الرغم مما تقدم ، نجد من يزعم بأنه ينبغى عدم إهمال التلميذ تمامًا ، وإنما يجب استثارة وتفجير طاقات الإبداع الكامنة عند التلميذ ، وهنا يكون لما يقوله أو يدلى به ، صداه المسموع .

طبيعة السلطة :

يتساءل (ماكس ويبر) : كيف يمكن للأفراد التصرف نحو بعضهم البعض فى إطار علاقاتهم ؟ ولماذا يفعل بعض الناس بعض الأمور التى يرفضون بشدة أن يفعلها الآخرون بهم ؟

ربما تكون الإجابة عن السؤالين السابقين هى القوة الغاشمة غير المسئولة أو غير الشرعية التى تحرك دوافع وغرائز بعض الناس . ولكن ، بالنسبة لمجال التربية ، إذا تحدثنا عن القوة ، فإننا نتحدث عن القوة الشرعية أو القوة المسئولة ، وهى تعنى كما يعرفها (ويبر) بأنها : إمكانية فرض إرادة الفرد على تصرفات الآخرين ، وعندما نعطى القوة الصفة الشرعية ، فنحن نقصد بذلك السلطة .

ولقد فرق (ويبر) بين ثلاثة أنواع من السلطة ، وهى :

١- السلطة التقليدية .

٢- السلطة الشرعية المنطقية .

٣- السلطة الخيرية .

ويجب التنويه إلى أن كل نوع من الأنواع الثلاثة السابقة لا يوجد منفرداً وعلى حدة بصورة بحتة ، ولكن قد تكون هناك توليفة أو تداخل بينهم جميعًا ، أو بين كل اثنين منهما .

وفيما يلى توضيح مختصر لكل من الأنواع الثلاثة سابقة الذكر :

السلطة التقليدية :

ويقوم هذا النموذج على تشريعات القوى التى تربط بين العلاقات ، ويتم قبول السلطة كهيئة عليا لا يتم محاسبتها ، وإنما هى التى تحاسب الآخرين .

ويتم قبول وشرعية وصدق السلطة على أساس الاعتياد ، بسبب إقرارها من فترة طويلة . فمثلاً ، الملك فى تاريخ إنجلترا هو السيد ، واليد العليا ، والسلطة الأولى . لذا عندما كان الملك فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، يفرض ضرائب جديدة ، لم يكن لأحد حق مناقشة مدى عدل هذا الإجراء .

وتتطلب أغلب السلطات التقليدية - لإرساء قواعدها والوثوق فى مصداقيتها - نوعا من الادعاء والزعم بأن القائد يمتلك قدرات غير عادية ، وله إمكانات طبيعية تميزه عن سائر الأفراد الآخرين ، كما كان الحال بالنسبة لـ (هتلر) فى ألمانيا ، و(موسولينى) فى إيطاليا .

السلطة الشرعية المنطقية :

ويعتمد هذا النوع من التشريع للقوى على وجود أسباب جيدة لقبول السلطة ، التى تكون بدورها كجزء من المؤسسة . لذا ، تستفيد السلطة بصورة ما من طاعة الآخرين ، كما أنها توجد

وفقًا لقوانين عامة، تمثل : العدالة ، والحكمة ، والحاجة إلى النظام .

السلطة الخيرية (الأسطورية) :

إذا صحت التسمية السابقة ، فتشريع هذا النوع من السلطة يقوم على أساس تقديم الهبات للآخرين .

وبذا ، يمثل أصحاب السلطة أدوار المصلحين الاجتماعيين . وقد يسعى تشريع هذا النوع من السلطة لتحقيق أغراض بعينها لبعض الأفراد المسيطرين على مجريات الأمور ، وإن كان فى ظاهره يبدو كما لو كان يقدم خدمات للآخرين .

وأيضًا ، تعتمد السلطة هنا على الإيمان بأن القائد لديه إمكانات وقوى فوق العادة تؤهله لأن يكون فوق مستوى البشر العاديين . وإن كانت هذه الإمكانات والقوى تتسم بالطبيعة الطيبة المستعدة للبذل والعطاء ، بعكس الطبيعة الديكتاتورية المستبدة للقائد فى السلطة التقليدية .

ويوجد تحذيران مهمان بالنسبة لهذا النوع من السلطة ، وهما :

١- يميل بعض الناس إلى تصنيف المدرس والحديث عنه كما لو كان شخصية أسطورية ، وهذا استخدام خاطئ تمامًا للمصطلح.

٢- أن رأى (ويبر) لم يقبله تمامًا كل علماء الاجتماع .

وفى المقابل ، هناك من يرى أن السلطة لا تعنى القيادة ، ويعرف السلطة على أنها : ممارسة الضبط الاجتماعى خلال تنظيم واضح للوضع بين من هم فى مركز معين ، ومن يندرجون فى مراكز أقل منهم .

وينبغى أن نفرق بين السلطة فى مؤسسة ، وما يفعله فرد كى يظل فى مركز السلطة . وربما يؤدى ذلك إلى التساؤل حول مدى الكفاءة والقدرة على القيادة لدى من يتحمل مسئولية السلطة . فالناظر أو المدرس ، يمثلان من الناحية النظرية سلطة شرعية لأنهما جزء من المؤسسة (النظام التربوى) . إن الجميع يثق فيهما ، فيحملهما مسئولية تقديم دروب معينة من المعرفة . ولكن ، ما ينبغى أن يفعله كل منهما ليمارس السلطة ، وليحصل على الاحترام ، ..... إلخ ، فهذه قضية أخرى .

عقلانية السلطة :

إن عودة العقل والوعى ، والبعد عن الغيبيات ، لهو موضوع الساعة . لذا ، فإن أحد مظاهر تطور المجتمع فى وقتنا الحاضر هو النمو التدريجى للاتجاه العقلانى فى جميع المؤسسات بعامة ، وفى المدرسة بخاصة . ولقد ظهرت حركة واتجاه قوى فى التربية ترفض السيطرة التامة للسلطة التقليدية ، وتتجه نحو السلطة العقلانية بدرجات متفاوتة .

وبالرغم من أن هناك شعوراً متزايداً ضد السلطة التقليدية على أساس أنها ليست شيئًا حتميًا وضروريًا ، ويمكن استبدالها بمؤسسات أكثر عقلانية ، مثل : الديمقراطية البرلمانية ، حرية المرأة ، وحقوق العمال الشرعية ، فإنه لا يمكن الاستغناء عن السلطة التقليدية واستبدالها

تماما بالسلطة العقلانية .

ويشير الواقع الفعلى الملموس صدق ما سبق ذكره ، إذ نعيش الآن فى توليفة اقتصادية لها السمتين : التقليدية والعقلانية . ولقد ترتب على هذا التغير الاجتماعى ظهور مظاهر جديدة فى المجتمع .

وكمثال لما تقدم ، يحصل الأفراد على وظائفهم الآن على أساس عقلانى ، ووفقًا لقدراتهم ، وليس على أساس تقليدى لكونهم من عائلات بعينها . ولقد تحقق ذلك ، نتيجة محاولة الجهات المسئولة التخلص من البيروقراطية ، أو على أقل تقدير تطويرها .

السلطة والتربية :

يوجد تشابه واضح بين الحرية الإنسانية فى الحركة العقلانية تجاه فكرة العدل ، وبين الحاجة إلى مشاركة التلاميذ فى القرارات . إذن ، فالفكرة مقبولة ، وإن كان هناك جدل حول نوع وكم المشاركة . ففى التنظيم غير التقليدى القائم على البيروقراطية العقلانية الشرعية ، من المحتم أن تختلط قضية السلطة بقضية الكفاءة بحيث يتداخلان سويا ، مما يشجع التلاميذ على طرح أسئلة من النوع : (لماذا) ؟ وفى هذه الحالة ينبغى ألا يقتصر معرفة المدرسين فقط على إجابة تلك الأسئلة ، وإنما تكون لديهم القدرة والاستعداد لمناقشة الأسباب التى دعت التلاميذ إلى طرح أسئلتهم .

وهناك بعض الآراء التى ترى أن من يتحمل السلطة ليس بالضرورة هو الشخص الذى يمتلك الكفاءة ، بالرغم من أنه يكون مسئولاً .

فمثلاً ، ليس مفروضًا على رجل الشرطة أن يكون ودوداً عند إرشاد المارة لقواعد المرور . بمعنى ، أنه ليس من الضرورى أن يكون لدى رجل الشرطة الكفاءة فى معاملة المواطنين معاملة حسنة وطيبة (وإن كان ذلك مطلوبا بدرجة كبيرة) ، ولكن من المهم أن تكون لديه السلطة التى تجعله يمارس عمله كرجل من رجال الشرطة ، وأن يؤديه على أكمل وجه .

أيضًا ، الصراف فى البنك عند توقيعه على الشيك ، ليس من الضرورى أن يؤدى ذلك بصورة أفضل من الآخرين (أى يكون توقيعه أفضل من توقيع الآخرين) . وعلى الرغم من ذلك ، لديه السلطة التى تمكنه من صرف المبالغ المستحقة الدفع ، وبالطبع هذه السلطة يفتقدها الآخرون من ذوى التوقيعات الأفضل من توقيع الصراف نفسه .

ولكن عند تطبيق ما تقدم على التربية ، نجد أنه ذلك يمثل نقطة ضعف واضحة ، إذ ينبغى أن يكون لدى المعلم الكفاءة والسلطة معًا ، شأنه فى ذلك شأن حكم المباراة ، الذى ينبغى أن تكون لديه الكفاءة فى معرفة قواعد اللعبة جيداً ، بجانب معرفته للقوانين المنظمة لقواعد اللعبة ، حتى لا تحدث أزمة فى المباراة .

إذن ، ينبغى على المدرس أن يعرف ما يقوم بتدريسه تمامًا ، وأن تكون لديه القدرة على التحدث بطلاقة وبحب مع التلاميذ ، ومع الآخرين . ومن ناحية أخرى ، ينبغى ألا يساورنا الشك حول إمكانية استخدامه السلطات الممنوحة له ، وأن يوظفها بطريقة جيدة .

وهناك صعوبة أخرى ، تتمثل فى أن التربية تكون دائمًا إجبارية . وفى هذا الشأن ، يجدر الإشارة إلى أن علماء الاجتماع مغرمون دائمًا بالتفريق بين الاتحاد التطوعى ، والاتحاد الإجبارى غير التطوعى . ففى الاتحاد التطوعى ، تميل السلطة إلى التركيز على الموافقة . فمثلا، فى النادى ، عندما يشعر الفرد أن حديث الرئيس لا يعجبه ، يمكنه بسهولة جداً أن يخرج ، وأن ينسحب من الجلسة . أما فى الاتحاد الإجبارى (غير التطوعى) ، لا يمكن تحقيق الأمر السابق . مثلاً ، فى الجيش ، أو فى السجن ، فلا جدال حول الموافقة المطلقة ، والالتزام الكامل بالأوامر .

وبنفس القياس السابق ، تكون المدارس اتحادات غير تطوعية ، على الرغم من أنها تؤدى بطريقة تبدو كما لو كانت اتحادات تطوعية ، بمعنى أننا نتظاهر فى أغلب الأحيان بوجود الحرية فى المدارس ، وإن كان هذا الأمر لا يتحقق بالفعل .

أيضًا ، يوجد خط عريض للتوافق بين المشاركة المفروضة على التلاميذ ، وبين المشاركة الحرة لهم . فعلى سبيل المثال ، ربما نقرر أن التلاميذ عليهم أداء أشياء بعينها ، سواء أكان ذلك عن طيب خاطر أم لا ، وإن كانت البداية معهم تتمثل فى محاولة إقناعهم بأن ما يقومون بممارسته يتم على أساس اختيارهم الحر .

وقد يرى بعض المدرسين أن مستلزمات وواجبات عملهم تقتضى السيطرة على مجريات الأمور ، وفرض سلطتهم ونشرها بإجبار وبإفراط .

إن من يتصور أن واجبات المهنة تتطلب فرض السلطة بالإكراه ، يقع فى خطأ فادح ، ومغالطة عظيمة الشأن ، وبخاصة إذا سمح لنفسه أن يقارن بين سلطته ، والسلطة الممنوحة للقاضى أو ضابط الجيش .

من المستحيل أن نتصور أن سلطة المدرس تقف على قدم المساواة بسلطة القاضى أو ضابط الجيش ، لأن السلطات الممنوحة للأخيرين ينبغى أن تكون ثابتة فى جميع الأحوال ، وإلا فلت الزمام من أيديهما . ولكن بالنسبة للمدرس ، ينبغى أن تقل سلطته تدريجيًا ، لأن ذلك يمثل أحد المهام الرئيسية والمطلوبة من المدرس . بمعنى ، يجب على المدرس أن ينقل ذاته ومعرفته وتجاربه و خبراته إلى التلاميذ. فإذا حقق المدرس ذلك ، يمكن الحكم على نجاحه فى أداء مهام وظيفته بدرجة كبيرة . إن تحقيق الهدف السابق يتطلب التقليص التدريجى لفارق الكفاءة بين المدرس والتلاميذ ، ويكون كأحد المبررات الرئيسة لاستمرار وجود سلطة المدرس ، ومنحه المزيد منها .



تطوير المنهج التربوى المعاصر

(٣٤) مفهوم تطوير المنهج التربوى وأهميته .

(٣٥) مبررات تطوير المنهج التربوى وخطواته .

(٣٦) معوقات تطوير المنهج التربوى

(٣٧) تطوير المنهج التربوى على ضوء متطلبات القرن الحادى والعشرين .

تمهيد :

لقد حازت قضية تطوير التعليم اهتماما بالغًا على جميع المستويات ، لذا نجد أن هذه القضية تقع دوما فى دائرة الضوء ، وذلك على أساس أن التطوير يسعى إلى تحقيق الأفضل الذى هو بمثابة الآمال المنشودة والطموحات المقصودة للجميع بلا استثناء .

ولقد تصدى (سعيد إسماعيل علي) لهذه القضية ، فأكد على أن «وضع استراتيجية تطوير التعليم فى مصر يتطلب ، ليس فقط دراسة هياكل الماضى ومشاكل الحاضر ، وإنما أيضًا (وهذا هام) البحث عن المضامين التى تعنيها المتغيرات فى نظرة واقعية مستقبلية» (١) .

ولقد خلص (سعيد إسماعيل) بعد استعراضه لاستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، ولتجربة كل من : الأردن والكويت والبحرين فى التطوير التربوى ، إلى أن تلك المشروعات لها رنينها اللفظى المرتفع ، ولكنها تبدو منقطعة الصلة بمعطيات الواقع العالمى بعامة ، والواقع العربى بخاصة ، لذا فإنها غالبًا ما تبوء بالفشل عند التنفيذ . (٢)

أيضًا ، تناول (سعيد إسماعيل) دراسة قضية (التعليم العربى على أبواب القرن الحادى والعشرين) ، فأشار إلى الخطوط العريضة لمشروع (مستقبل التعليم فى الوطن العربي) الذى يقوم به منتدى الفكر العربى ، ثم عقب على ذلك المشروع ، بقوله : «إنها أحلام على درجة عالية من الكمال .... وربما يعزز ثقتنا وتفاؤلنا فى أحلام العلماء والباحثين فى الحقل التعليمى ، أنها ليست رجما بالغيب ، وليست مجرد تأملات مثلما رأينا فى جمهورية أفلاطون ، وإنما حسابات قد بنيت وفق مناهج علمية دقيقة» (٣) .

ويعتبر (حافظ فرج إبراهيم) قضية تطوير التعليم قضية بالغة الأهمية ، ويرجع ذلك إلى «الشكوك الدائمة والمستمرة من انخفاض مستوى التعليم ، لأن الآباء يقولون إن أبناءهم لا ينالون قسطا من التعليم كافيا لتأهيلهم للحياة» (٤) .

وإذا كان ما تُقدم يمثل آراء بعض التربويين الذين يسعون جاهدين لإصلاح التعليم وتطويره فى بلادنا ، فإن المواثيق الرسمية قد أكدت على نفس المعنى ، ففى تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الصادر عن المجالس القومية المتخصصة (يوليو ١٩٧٨)(٥) ، وفى تقرير مجلس الشورى (الجامعات : حاضرها ومستقبلها)(٦)، وفى النشرة الصادرة عن المكتب الفنى لوزير التربية والتعليم عن السياسة التعليمية فى مصر (يوليو ١٩٨٥)(٧) ، تمت مناقشة قضية تطوير التعليم فى جميع أبعاده .

ومن ثم ، تعد قضية تطوير التعليم بعامة قضية فعالة وحيوية ، ولكن :

* ماذا عن قضية تطوير المناهج التربوية ، وبخاصة أنها المحور الذى تدور حوله العملية التعليمية ؟
* وإلى أى مدى تحقق التطوير المأمول فى مناهج التعليم قبل الجامعى ؟
* وما المشكلات التى قد تعوق عملية تطوير المناهج المنشودة ؟

لقد ظلت المناهج التربوية على مستوى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى ثابتة ولا تتغير لفترات زمنية طويلة ، ولسنوات عديدة ، إلى أن أدرك المهتمون بالتعليم والمسئولون عنه أن

التعليم قضية قومية ، لذا ينبغى تطوير جميع جوانب التعليم ، وبالتالى يجب تطوير المناهج التربوية بالتعليم قبل الجامعى .

حقيقة ، بدأت عملية تطوير شاملة للمناهج المدرسية ، لكنها لم ترق أبداً لمستوى التطوير المأمول ، إذ كانت مجرد تغيير سطحى لا يتناسب مطلقا مع مستوى التطور الهائل الذى حدث فى شتى جوانب المعرفة والموضوعات العلمية .

وعلى الرغم من انبثاق مناهج جديدة يتم تعميمها حاليًا فى مدارسنا ، فإن السؤال المهم الذى يفرض نفسه علينا ، هو :

إلى أى مدى تساير هذه المناهج ظروف العصر الحالى ؟

ولقد أجاب الكاتب عن السؤال السابق بالنسبة لمادة الرياضيات فى الدراسة التى قام بها، بعنوان : «دراسة الوضع الحالى لمناهج الرياضيات المطورة بالتعليم الثانوي» (٨) ، حيث أبانت نتائج هذه الدراسة أن مناهج الرياضيات بالصفين : الأول والثانى الثانوى ، لا تحقق غالبية المعايير التى يجب مراعاتها عند بناء المنهج التربوى المعاصر .

لقد أوضحت الدراسة السابقة التناقض والتضاد فى القول والفعل معا ، إذ تم تقديم مناهج الرياضيات آنذاك للصفين : الأول والثانى الثانوى ، من خلال كتب تحمل عناوينها لفظة «الرياضيات المطورة» ، ولكنها تفتقد بالفعل روح التطوير الحقيقى وفقًا لمعاييره العلمية الدقيقة.

وإذا كان الحال كذلك بالنسبة لوقتنا هذا ، فماذا يكون حال مناهجنا التربوية فى ضوء متطلبات القرن الحادى والعشرين الذى تحمل تباشيره رياح التغيير بشدة فى جميع المجالات .

ومن ناحية أخرى ، إذا كانت مناهجنا التربوية لم تهتم بإلقاء الضوء على الدور المتميز الذى يمكن أن تقوم به فى تشكيل ملامح وهوية الإنسان المعاصر ، أو على أقل تقدير لم تهتم بتحديد صورة ما يجب أن يكون عليه حال الإنسان المعاصر كى يستطيع مسايرة ظروف الزمان والمكان ، فكيف تكون هذه المناهج مسايرة لإنسان القرن الحادى والعشرين ؟ أليس هذا أجدى كى نفكر فى تطوير مناهجنا التربوية وفقًا لمتطلبات القرن الحادى والعشرين ؟

وإذا كنا نتحدث عن تطوير المناهج ، فلابد من التطرق إلى موضوع تعليم فروع المعرفة العلمية والتكنولوچية ذات التأثير الحاسم فى حاضر الأمم ومستقبلها .

وفى هذا الصدد نقول : إنه توجد سلبيات حالية فى تعليم هذه الفروع ، ويعود ذلك إلى انبهارنا الساذج لما وصل إليه الغرب من تقدم علمى وتكنولوچى ، معتقدين أننا لن نستطيع أبداً تحقيق ما حققوه . إن الاعتقاد السابق يعود إلى محاولتنا التى فشلت فى هذا المجال ، بسبب تسطيحنا المخل للأمور أو الاستهانة بها .

لقد اعتقدنا لفترة من الزمن أن نقل التكنولوچيا عملية سهلة بسيطة ، ولكن تحقيق هذا الأمر يمثل مشكلة حقيقية ، لأنه يتوقف على إمكاناتنا المادية ، وعلى وجود قاعدة عريضة من التكنولوچيين ، وعلى الدراسة العميقة الواعية لمناهج التكنولوچيا المختلفة ولطرائق تدريسها ،

أى أن عملية نقل التكنولوچيا تتطلب خطة طموحة لتطوير التعليم بهدف الارتقاء بمستوى العطاء العلمى كمًا وكيفًا .

ولكن مثل تلك الخطة التى سبق الإشارة إليها ، قد تقابل بالرفض المتخلف للانفتاح الواعى على مختلف الاتجاهات والمدارس العلمية . فإذا حدث ذلك فعلينا مقاومة الاتجاهات الرافضة للتطوير واستئصالها مهما كان صوتها خافتًا وضعيفًا ، لأنها تحرمنا من الاستفادة من ربط التقدم العلمى والتكنولوچى بحركة الإنسان والمجتمع فى الحكم الصائب على الجوانب الإيجابية والسلبية المحتملة لتطبيق مختلف الإنجازات العلمية ، وتقف عقبة كؤود أمام المشاكل وتحليلها بالأسلوب العلمى .

إن تطوير مناهجنا يتطلب تسخير إمكاناتنا التعليمية الهائلة لمواجهة مشكلة تخلف مناهجنا ، بأسلوب غير نمطى يتبنى منطق الاقتحام الجرئ وأخذ يد المبادأة ، ويبتعد عن الجموح الردئ ، ويرفض المحاولات المتهورة غير المسئولة . إذا استطعنا بالفعل تجميع هذه الإمكانات استطعنا إنشاء شبكة قوية للتعليم ، يمكن من خلالها تطوير المناهج بطرق فعالة وجادة . ولن يقف الأمر عند حد تطوير المناهج ، ولكن نستطيع عن طريق هذه الشبكة تطوير جميع جوانب العملية التعليمية ، وبذا يمكن تحديث التعليم بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية .(٩)

(٣٤)

مفهوم تطوير المنهج التربوى وأهميته

لا ينفصل مفهوم التطوير أساسًا عن مفهوم المنهج ذاته ، فعندما كانت التربية القديمة تنظر إلى المنهج على أساس أنه «مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التى تقدم للمتعلمين لدراستها» ، فإن التطوير وقتئذ كان يقتصر فقط على تعديل تلك المقررات بطرق وأساليب مختلفة . أما فى ظل المفهوم الشامل والواسع للمنهج التربوى ، فينظر إليه على أنه الحياة المدرسية الهادفة من جميع جوانبها . ونتيجة لذلك ، اختلف الآن مفهوم تطوير المنهج التربوى ، واتسع مجاله ، وبات يشمل جميع جوانب المنهج من أهداف تحدد معالم العملية التربوية وتساعد على تحديد خططها ، إلى محتوى (مادة علمية) يمثل جانبًا محدداً من جوانب المعرفة التى يتضمنها التراث الثقافى .(١٠)

أيضًا ، فى ظل المفهوم الواسع للمنهج ، أصبح التطوير طريقة ووسيلة يراد بهما مساعدة المتعلم - إلى أقصى درجة ممكنة - على استيعاب الخبرة وتمثلها والسيطرة عليها والاستفادة بها . كما يهدف التطوير إلى تقويم يمكن عن طريقه تحديد مدى ما بلغته العملية التربوية من نجاح فى تحقيق رسالتها ، وفى تحديد المشكلات الطارئة التى تصادفها ، وفى حصر الصعوبات المزمنة التى قد تحول دون تحقيق مقاصدها وأغراضها ، وفى اقتراح الأساليب المناسبة للتغلب على المشكلات الطارئة ولمقابلة الصعوبات المزمنة التى سبق الإشارة إليها . (١١)

لقد كان التطوير القديم للمناهج التربوية غير شامل لجميع جوانب المنهج (المحتوى ، الأدوات المعينة «وسائط التعليم» ، أساليب التقويم) ، وإنما كان جزئيًا محدوداً ، لذا كان يقتصر على جانب واحد أو أكثر من جوانب المنهج . وحتى لو تم تطوير جميع جوانب المنهج ، فكان ذلك يحدث دون وجود أسس تربوية تقوم على إدراك أو تصور الصلة الحقيقية بين كل جوانب المنهج من جهة ، وبين المنهج وسائر جوانب العملية التعليمية من جهة ثانية ، وبين المنهج والحياة داخل وخارج أسوار المدرسة والتى تؤثر فى المتعلم وفى المنهج ذاته من جهة ثالثة . (١٢)

لذا ، فى ظل التطوير القديم ، لم يدرك المتعلم بصورة واضحة تمامًا العلاقات المتداخلة ، والمتشابكة بين جوانب المنهج المختلفة . وأحيانًا لم يكن يفهم المتعلم مقاصد التطوير القديم وأغراضه لأنه لم يحقق له كإنسان نام وواع شيئًا جديداً . فالمواد الدراسية التى يتعلمها هى هى ، سواء أضيف إليها شئ جديد أو حذف منها شئ قديم ، وسواء كان يدرسها بالفرقة الثانية أو بالفرقة الثالثة ، فعليه أن يحفظها ويستظهرها (الحفظ والتلقين) ليؤدى فيها الامتحانات الدورية الشهرية وامتحانات نهاية العام ، دون أن يكون لهذه المواد الدراسية - التى تم تطويرها بالطرق التقليدية القديمة - تأثير يذكر على المتعلم بالنسبة لتفجير طاقات الإبداع والابتكار لديه ، أو لتفتح قابلياته للحياة ، أو لشعوره بأنه عضو عامل وفاعل ومتفاعل مع الجماعة ، أو لإحساسه بمظاهر الحياة الجميلة من حوله .

ولقد لبست الأساليب القديمة لتطوير المنهج التربوى أثوابًا عديدة ، نذكر منها ما يلى :

* التطوير بإضافة مادة أو أكثر إلى المقررات المعمول بها .

* التطوير بالإضافة والحذف لبعض أجزاء المقررات المعمول بها .

* محاولة تجديد المنهج بإدخال خبرات تربوية جديدة ، وذلك مثل : النشاط المدرسى ، والهوايات والدراسات العملية ، ونظام الحكم الذاتى ، والريادة والأسر ، وبطاقات التلاميذ ، ونظام مجالس الآباء والمعلمين ، والمعسكرات الترفيهية وغيرها.

* الأخذ بأساليب جديدة فى طرائق التدريس والوسائل والأدوات والكتب .

* محاولة تنظيم المنهج تنظيمًا جديداً عن طريق الربط أو الإدماج أو التكامل بدلاً من نظام المواد الدراسية المنفصلة .

* محاولة تطوير نظم الامتحانات ، وذلك باستخدام أساليب التقويم الحديثة .

وتكمن المشكلة الحقيقية فيما تقدم ، أن تطوير المنهج التربوى فى ظل الأساليب القديمة آنفة الذكر ، لم يتحقق كمنظومة شاملة لها مدخلاتها ومخرجاتها بالنسبة لتلك الأساليب ، ولكنه يتم على أساس مراعاة أحد الجوانب السابقة فقط ، دون الأخذ فى الاعتبار ما بين هذا الجانب والجوانب الأخرى من علاقات متداخلة ومتشابكة .

وحيث إن التطوير يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها ، وحيث إن التربية هى الوسيلة الأساسية التى يسخرها ويستخدمها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقاته البشرية واستغلال مصادره الطبيعية وإمكاناته المادية . إذن ، يجب أن يكون المنهج هو الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف التربية ، لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبناء المنهج وتطويره على أفضل صورة ممكنة . ولما كان المنهج يتأثر بعوامل متعددة منها العلم والثقافة والتربية والمجتمع والتلميذ والبيئة وسائر جوانب الحياة ، وهذه العوامل دومًا فى تفاعل عضوى مستمر مع بعضها البعض ، لذا فإن أهمية التطوير والعمل المستمر تهدف أولاً وأخيراً إلى الوصول بالمناهج إلى أفضل صورة لها حتى لا تتخلف عن ركب الثقافة النامية المتطورة . (١٣)

ومما يؤكد أهمية موضوع تطوير المنهج التربوى أن أية أمة كلما عانت ضعفًا ووهنا فى أى جانب من جوانبها ، ترتفع الصيحات لتطالب بتطوير التعليم وبإعادة النظر فى مناهجه وفقًا لمقتضيات ثورة المعلومات ، وتحقيقًا لمتطلبات اللحاق بركب التطور المذهل الذى حدث ويحدث فى العلم والتكنولوجيا .

لذا ، يكون من الضرورى أن يراعى التطوير أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع ، وذلك يتطلب منا إجابة جديدة عن السؤالين الأساسيين التاليين : لماذا التعليم للجميع ؟ وأى تعليم للجميع ؟

انطلاقًا مما تقدم ، ينبغى أن يهدف أى مشروع ، أو أية محاولة لتطوير المناهج التربوية تحقيق الآتى :

* عكس الفكر العلمى فى محتوى المنهج المطور ، والاعتماد على المواقف فى طريقة عرضه .

* تعويد التلاميذ الدقة فى التعبير ، والقدرة على التعليل ، وسلامة التفكير ، وتنمية القدرة على التعلم الذاتى .
* إبراز أهمية العلم كأسلوب فعال وأداة مفيدة فى مقابلة المواقف ، وفى حل المشكلات التى يواجهها الفرد فى حياته اليومية .
* تزويد التلاميذ بالمهارات التى تخدمهم فى تعلم مختلف المواد الدراسية المقررة عليهم، وتمكنهم من متابعة التحصيل العلمى بنجاح .
* الموازنة بين المفاهيم والمهارات ، وبين التجريد والتطبيق ، بشكل يناسب تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعى .
* تحقيق التسلسل المتكامل للمناهج المقررة فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى .

وبعد العرض السابق ، يتبقى السؤال المهم التالى :

ما الأسس التى ينبغى أن يقوم عليها تطوير المنهج التربوى ؟

تتمثل إجابة السؤال السابق فى الآتى :

* استناد التطوير إلى فلسفة تربوية سليمة .
* استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع جوانب نماء الفرد .
* استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع ظروف وإمكانات المجتمع .
* استناد التطوير إلى طبيعة الثقافة وروح العصر الذى يتميز بالخصائص التالية :
  - عصر العلم .
  - عصر التزاوج بين مختلف أنواع العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية .
  - عصر الانفجار الثقافى .
  - عصر التخصص .
  - عصر المادية .
* استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع جوانب البيئة ومصادرها الطبيعية .
* التطوير الشامل المتكامل نحو جميع مجالات وميادين المنهج والعوامل المؤثرة فيه .
* قيام التطوير على أساس التعاون المشترك بين الأطراف المشتركة فى هذه العملية من جهة ، وبينهم وبين الجوانب الخارجية الأخرى ذات الصلة من جهة أخرى .
* يجب أن تستمر عملية التطوير لارتباطها بالتطورات المستمرة الشاملة فى جميع مجالات الحياة ، ومن بينها مجالات المادة والبيئة والمجتمع والمدرسة .
* عند تطوير بناء المنهج ، ينبغى مراعاة ما يلى :

١- أن تكون أهداف المنهج محددة ، شاملة ، واضحة ، قابلة للتحقيق والتقويم .

٢- الأخذ بأسلوب تحليل النظم فى بناء وتنظيم المنهج فى إطار الواقع الفعلى للنظام التعليمى .

٣- أن تتعدد وتتنوع طرق التدريس المستخدمة .

٤- أن يكون اكتساب التلاميذ عادة التعلم الذاتى أحد الأهداف الرئيسية للمنهج ، تحقيقًا لفكرة التربية مدى الحياة .

٥- أن ترتبط المناهج بالبيئة المحلية والعالمية على حد سواء .

٦- أن تتضمن المناهج فى جميع المراحل القيام بأعمال يدوية تحقق فائدة فى حياة التلميذ العملية ، وأن تتضمن المناهج ما يساعد التلاميذ على الاستيعاب والتمكن التكنولوچى .

٧- عند تقويم المنهج ، ينبغى مراعاة ما يلى :

أ) أن يكون تقويم المنهج شاملاً مخططًا متكاملاً ناميًا .

ب) أن يتوافر فى عملية تقويم نتائج تعلم التلاميذ المعيار السابق الخاص بعملية تقويم المنهج.

جـ) أن يشمل التقويم اختبارات جماعية المرجع ، وهى التى تحدد موقف التلميذ بالنسبة لزملائه على المستوى الذى يعقد عليه الامتحان سواء على مستوى الفصل أو المدرسة أو المديرية، وأن يشمل أيضًا اختبارات معيارية المرجع وهى التى تحدد موقف التلميذ وفقًا لما ينبغى أن يكون عليه وتبعًا للأهداف المحددة .

٨- إن البحث العلمى فى مجال المناهج هو السبيل نحو تطويرها ، وترشيد الإفادة من التغذية المرتجعة الناتجة عن عملية التقويم .

(٣٥)

مبررات تطوير المنهج التربوى وخطواته

تتمثل مبررات تطوير المناهج المدرسية فى الآتى : (١٤)

- تطور شتى ألوان المعرفة ، سواء أكانت علمية بحتة أم إنسانية واجتماعية ونفسية ، وتعدد الأبحاث والدراسات فى جميع فروع العلم وتشعبها بشكل مذهل خلال الخمسين سنة الأخيرة ، أدى إلى أهمية وضرورة إعادة النظر فى المناهج التربوية المعمول بها فى البلدان المتقدمة والنامية على السواء ، وذلك يستوجب إعادة بناء الجوانب المعرفية للمناهج المدرسية بناءً جديداً ، بطريقة منهجية مجردة تبرز وحدة فروع تلك المناهج .
- تطور العلوم الطبيعية والبحتة فجر العديد من المشكلات ، فوضع ذلك المناهج المدرسية فى تحد عظيم أمام تلك المشكلات . وتتطلب مقابلة المناهج المدرسية للتحديات التى تقابها ، أن يتم تطويرها بما يتوافق والمسئولات الكبيرة الملقاة على عاتقها .
- إذا كان من المرغوب فيه أن يواكب التطور فى العلم تطوراً مناظراً فى الصناعة والتكنولوجيا ، فذلك يتحقق حاليًا بدرجة كبيرة بحيث أصبح من الصعب الفصل بين النظرية وتطبيقاتها . ويتطلب ذلك ضرورة تطوير المناهج المدرسية بما يتوافق مع الغرض السابق ، وبخاصة أنها أداة لصنع الرجال الأبطال العظماء ، الذين يستطيعون التعايش مع ظروف الحاضر ، والتصدى لمشكلات المستقبل .
- أصبح التعليم مطلبًا جماهيريًا ، لذا أصبح من الضرورى تطوير المناهج المدرسية بما يتوافق مع مستحدثات العلم ، سواء أكان ذلك على مستوى العلوم الطبيعية والبحتة ، أم على مستوى العلوم الإنسانية والاجتماعية والنفسية ، وبخاصة أن الناس بحسها الرائع ونبضها المتدفق تدرك تمامًا أهمية تطوير المناهج المدرسية ، وترفض أن يتعلم الأبناء ما سبق تعليمه للآباء فى عصر يتغير فيه عديد من المظاهر بين ليلة وضحاها .

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى أن تتضمن خطة أى مشروع لتطوير المناهج المدرسية سلسلة الإجراءات التالية :

- تأليف الكتب المدرسية .
- تأليف أدلة المعلم .
- تأليف أدلة قياس مستوى تحصيل الطالب .
- الدورات التدريبية للمعلمين على المناهج المطورة .

أيضًا ، يجب أن تشير خطة أى مشروع لتطوير المناهج المدرسية الأهداف المقصودة وغير المقصودة لهذه المناهج ، كذا المفردات التى تحقق مناهج معاصرة ، تستوعب تطلعات الأمة

للتحديث وتلبى احتياجاتها فى هذا الصدد .

وقبل التعرض لخطوات تطوير المناهج المدرسية ، يجدر بنا الإشارة إلى المنطلقات التالية التى ينبغى مراعاتها فى أية خطة لتطوير المنهج : (١٥)

* وضع مناهج موحدة فى الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية لجميع مراحل التعليم قبل الجامعى ، بشرط أن تعكس هذه المناهج الصورة المعاصرة المناظرة للمقررات السائدة فى الدول المتقدمة .
* لابد أن يتم تطوير المنهج المدرسى فى جميع أبعاده ، ولا يقتصر على مجرد تغيير المحتوى .
* أن تطوير أى منهج لا يمكن أن يتم بمعزل عن تطوير بقية المناهج المدرسية ، وبخاصة تلك التى تحتاج إلى أساليب رياضية ومعالجات كمية .
* يجب التأكيد على المبادئ التالية عند إعادة بناء المناهج المدرسية :
  - تحديد أهداف المنهج قبل تحديد محتواه .
  - الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة التى تمت فى الميدان .
  - وجود بدائل واختبارات تتوافق مع المجالات المختلفة فى التعليم الأساسى (الابتدائى والإعدادى) والثانوى العام ، والتخصصات النوعية فى التعليم الفنى.
  - التجريب المحدود للمنهج قبل تعميمه .

أما بالنسبة لخطوات تطوير المناهج المدرسية ، فهى تتلخص فى الآتى :

١- **توضيح أهمية التطوير والحاجة إليه** ، وذلك للفئات والتجمعات البشرية التالية :

* المعلمين فى مرحلة الإعداد .
* المعلمين فى أثناء الخدمة .
* القيادات التربوية .
* الرأى العام .

٢- تحديد الأهداف التربوية وترجمتها إلى معايير :

أ) أهمية تحديد الأهداف :

تساعد على رسم الطريق الصحيح ، إذ أنها تساعد على تحديد محتوى المنهج الأمثل وطرائق التدريس الأكثر فاعلية ، وكذا اختيار الوسائل والأدوات التى تساعد على تحقيق الأهداف المأمولة . وتساعد أيضًا فى تقويم المناهج وتقويم أعمال المتعلمين لمعرفة نواحى القوة والضعف .

ب) شروط الأهداف الجيدة :

* أن تستند الأهداف إلى فلسفة تربوية وسيكولوجية سليمة .
* ألا تتناقض فيما بينها .

* أن تتسم بالوضوح وعدم الغموض .
* أن تترجم بسهولة إلى أهداف سلوكية .
* أن تناسب مستوى المتعلمين ووظيفة المدرسة .
* أن تتميز بالشمول والاتزان بحيث يكمل بعضها بعضًا ، ولا يتم تحقيق واحد من هذه الأهداف على حساب بقية الأهداف .
* أن تبوب بطريقة سهلة تساعد على الرجوع إليها وقتما نشاء .
* أن تتحقق بسهولة وأن تناسب ظروف وإمكانات المتعلم والمدرسة والمجتمع .

جـ) مصادر الأهداف :

* المجتمع .
* التطورات الحديثة فى العلم والمعرفة .
* التلاميذ .

د) مستويات وضع الأهداف :

* الدولة .
* وزارة التربية والتعليم .
* هيئات التدريس .
* أولياء الأمور .
* التلميذ .

هـ) ترجمة الأهداف إلى معايير :

وذلك للحكم على المناهج القائمة أو للحكم على المناهج المعدلة ، مما يمكننا من الوقوف بسهولة على نواحى القوة والضعف فى هذه المناهج ، فيدفعنا ذلك إلى تصحيح المسيرة فى ضوء ما تسفر عنه عملية المقارنة بين المعايير الموضوعة وبين الأحوال القائمة بالفعل ، وبذا تكون عملية التطوير عملية دائمة مستمرة .

٣- تطوير جميع جوانب المنهج .

لتحقيق ذلك ، نتقدم بالاقتراحات التالية التى قد تسهم فى تطوير مناهج التعليم قبل الجامعى :

أ) اقتراحات تختص بتخطيط المنهج التربوى لتحديد أهدافه وبنيته وطريقة تنظيمه :

ينبغى مراعاة ما يلى :

١- التدرج والترابط بين موضوعات المنهج على نحو يكفل التدرج العلمى المناسب لنمو الطلاب الجسمى والمعرفى .

٢- حيث إن التركيب المعرفى غالبًا ما يكون فى شكل بناء هرمى يقوم على خطوات متتابعة متتالية ، لذا ينبغى مراعاة التدرج والترابط بين المنهج ككل ، وما يسبقه وما يلحقه من مناهج فى شتى الصفوف والمراحل ، بما يتفادى الطفرات

والثغرات عند انتقال التلميذ من صف إلى صف ، ومن مرحلة إلى مرحلة .

٣- إبراز المفاهيم ، والقواعد ، والتركيبات ، والمهارات التى يتضمنها المنهج .

٤- إبراز الصلة بين الفروع المختلفة للمنهج ، فمثلاً يمكن إبراز مفهوم ما كمفهوم موحد لفروع متعددة فى بعض المواد الدراسية .

٥- التنسيق بين الفروع المختلفة للمناهج ، وذلك لإظهار وإبراز تعاون وترابط المناهج فيما بينها وتدعيمها لبعضها البعض .

٦- أن يشمل أى منهج الموضوعات التى يحتاج إليها التلاميذ فى دراسة المناهج الأخرى حتى تتكامل جوانب الخبرة .

٧- أن يشمل المنهج الموضوعات التى تعتبرضرورة لازمة للبحث العلمى فى مجالات المعرفة المختلفة (طبيعية - اجتماعية - إنسانية) ، والتي تشكل أساس التنمية.

٨- وجود بعض الأنشطة المصاحبة للمنهج ، مثل : دراسات فى تاريخ العلوم عند العرب ، وبعض الموضوعات العلمية الخاصة بالأنشطة التجارية والصناعية والزراعية ، وبذا لا يقتصر المنهج على القوانين والحقائق المجردة المتضمنة به .

٩- ألا يقتصر المنهج على الجانب المعرفى فقط ، ولكن يمكن تضمينه بعض الجوانب الترويحية ، مثل بعض الألعاب التربوية المسلية ، التى تثير اهتمام التلاميذ وتتحدى ذكاءهم .

١٠- أن يشمل المنهج التطبيقات والجوانب العملية اللازمة لخدمة الجوانب النظرية .

١١- أن يشمل المنهج بعض جوانب المعرفة الأساسية ، وذلك بإبراز استخداماتها المختلفة فى شتى الميادين والمجالات التطبيقية والعملية ، فى السلم وفى الحرب على السواء .

١٢- ربط المناهج بتطبيقاتها العملية ، فتكون الأمثلة والتمارين نماذج حية من واقع الحياة . إن ارتباط المنهج بالبيئة والحياة وحاجات المجتمع ومشروعاته ، ينعكس أثره فى فهم التلاميذ لمشكلات بيئتهم ويعدهم للتعامل معها والتعايش فيها .

١٣- أن يتضمن المنهج - وبخاصة فى المراحل الأولى - بعض المهارات التى لا غنى للتلميذ عنها فى حياته اليومية ، والتى تسهم فى إعداد الفرد للمواطنة الصالحة.

١٤- أن تختار الموضوعات الواردة بالمنهج بحيث تكون مناسبة لمستوى التلاميذ وحاجاتهم.

١٥- ألا يكون الهدف النهائى من دراسة المنهج هو الجانب التحصيلى فقط ، إنما يمتد إلى مجالات أوسع وأشمل من ذلك بكثير ، مثل : إكساب الطلاب التفكير العلمى ، وتنمية التفكير المجرد ، وتذوق الناحية الجمالية فيما يدرسونه ،

وتكوين بعض العادات والاتجاهات السليمة ، وإكساب مهارات فنية واجتماعية، وتوجيه الميول وتكوين الصالح منها ، ومتابعة التطور العلمى والتكنولوجى فى شتى المجالات ، وحب العلم وتقدير العلماء ، ... الخ .

١٦- ألا يتصف المنهج بالجمود ، بل ينبغى أن يكون مرنا خاضعًا للتعديل والتبديل ليساير التطورات التى تحدث فى المادة ، وفى طرق تدريسها مادام ذلك لا يتعارض مع أسس التعليم .

١٧- أن يتماشى المنهج فى اتجاهاته وموضوعاته مع تطورات العصر ، وأن يعكس الفكر العلمى المعاصر بالأسلوب والمستوى الذى يناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية .

١٨- الأخذ بأسلوب تحليل النظم فى بناء وتنظيم المنهج ، فى إطار من الواقع الفعلى للنظام التعليمى .

١٩- أن تكون أهداف المنهج محددة ، شاملة ، واضحة ، قابلة للتحقيق والتقويم .

٢٠- أن يتضمن المنهج ضمن أهدافه اكتساب التلاميذ لعادة التعلم الذاتى .

٢١- أن يؤدى المنهج دوره الثقافى ، مهما كانت نوعية الدراسة التى يدرسها التلميذ ، أو التى سيختارها لنفسه فى المستقبل .

٢٢- أن يتم تطوير جميع جوانب المنهج ، عن طريق :
- تحديد الوسائل التعليمية المعينة .
- تخطيط برنامج ربط المدرسة بالبيئة الخارجية .
- تخطيط برنامج للتقويم ، لا يقتصر فقط على التحصيل الدراسى ، وإنما يشمل جميع جوانب نماء المتعلم .
- تخطيط برنامج للخدمات الطلابية .
- التخطيط للكتب والقراءات المناسبة بما يتناسب وأعمار ومستوى نضج المتعلمين .

ب) اقتراحات تختص بطرق وأساليب ومداخل التدريس :

من المسلم به أن المنهج له شقين متلازمين متكاملين لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، وهما : المحتوى وطريقة التدريس ، وعلى ذلك فإن أى تطوير فى المحتوى ينبغى أن يلازمه تطويراً مناظراً فى طريقة التدريس . والحقيقة أن منهجًا فقيراً فى محتواه يمكن أن يثرى التلاميذ فى الفكر والمضامين التربوية عندما يتم تعليمه بطريقة جيدة ، وذلك مقارنة بمنهج غنى فى محتواه ويدرس بطريقة سيئة .

وعلى وجه العموم ، ينبغى مراعاة المبادئ التالية فى تدريس المنهج :

١- عدم استخدام مصطلحات صعبة فى المراحل الأولى ، ولا تعطى تعليمات سريعة غير ناضجة . وفى الوقت نفسه ، لابد من استخدام الكلمات المناسبة فى أماكنها

المناسبة، وأن تعرف الكلمات الجديدة فى الإطار الذى تستخدم فيه . أيضًا ، فإن معرفة الخواص المرتبطة بمصطلح ما ، تزداد وضوحًا بالاستعمالات المختلفة لهذا المصطلح ، وهذا بدوره يعد الطريق لصياغة تعريف يفى باحتياجات المراحل التالية التى يرد فيها هذا المصطلح .

٢- النموذج المحسوس والمادى أساس تتكون منه المجردات العلمية ، ففى المراحل الأولى ترتبط الخواص المحسوسة بالتفسيرات العلمية ، ثم تأتى المراحل التالية التى تجرد فيها الخواص العلمية بعيداً عن مضمونها المادى الذى وردت فيه فى البداية . وبالنسبة لتلميذ المرحلة الأولى تعتبر الخبرة المادية المحسوسة الغنية والمتنوعة ضرورية لإعداده للتعامل بالمجردات .

٣- لتنمية التفكيرالذهنى والإبتكارى للتلميذ يجب إعطاؤه فرصًا يجد من خلالها مسائل ومشكلات فيحاول حلها .

٤- يجب أن تتكيف الطريقة لتناسب قدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، ولذا فقد تختلف طريقة التدريس من مجموعة من التلاميذ إلى مجموعة أخرى ، على أنه أيا كانت الطريقة ، فالهدف الأساسى الذى يجب ألا يغيب عن خاطرنا هو المران على التفكير السليم وطرق التخطيط للحل والتصميم للوصول إلى الحل ، وليس مجرد الإجراء الآلى أو القياس على مواقف معروفة .

٥- ألا يكون أسلوب المسلمات الشكلى هو أسلوب دراسة ومعالجة موضوعات المنهج ، ولكن ينبغى اتباع أسلوب استقرائى - استنتاجى .

٦- أن يكون الاهتمام بالمفاهيم بصورة رئيسية إلى جانب المهارات ، ومن الأفضل أن يكتسب التلميذ المهارة بحيث تكون مصاحبة لفهم الفكرة التى وراءها .

٧- أن يكون دور المدرس هو أن يتتبع الخطوات العقلية والمسارات التفكيرية للتلاميذ ، وأن يوجه هذه المسارات التوجيه السليم .

٨- أن توجد أنشطة متعددة مصاحبة ومعاونة لمحتوى المنهج ، نذكر منها على سبيل المثال :

- وجود معامل تعليمية بالمدرسة .
- توفر مكتبة تحتوى على كتب مبسطة للموضوعات العلمية الحديثة ، مكتوبة بطريقة تناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية ، وبأسلوب تربوى يساعد على الدراسة الذاتية.
- وجود جمعيات للأنشطة بالمدرسة ، وتزويدها بالمعدات والخامات والأدوات والتجهيزات التى تساعد التلاميذ على مزاولة ألوان متعددة من النشاط .
- تكليف التلاميذ بالقيام بدراسات ميدانية ومشروعات ، يقوم بها التلاميذ كأفراد أو كمجموعات صغيرة .

٩- أن يصاحب المنهج دليل للمعلم يشمل التوجيهات اللازمة :

- لاتباع طرق أخرى فى التدريس متقدمة (غير طريقة التلقين) تعتمد على فاعلية ونشاط التلاميذ فى الموقف التعليمى ، مثل طريقة حل المشكلات أو طريقة التعلم بالاكتشاف .
- لتنويع طرق التدريس لمقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية .
- لمراعاة التتابع والتسلسل فى تدريس المفاهيم التى يشملها كل فرع من فروع المواد الدراسية .
- لتكوين دوافع لدى التلاميذ للدراسة ، والاستزادة منها .
- لإدراك أن الثواب أجدى نفعًا فى التعلم من العقاب .
- لاقتراح الوسائل اللازمة لعلاج وتوفير الخدمات التعليمية الصالحة لتنفيذ المنهج على أساس من الواقعية المستمدة من ظروف المدارس وبيئاتها ، ومستويات المعلمين القائمين على تنفيذ المنهج .
- لتحديد الوسائل المعينة التى يستخدمها المعلم فى التدريس ، ولتحديد بدائلها فى حالة عدم توافرها ، كذلك لتوضيح طريقة تشغيلها والمداخل المناسبة لاستخدامها .
- لتحديد الكتب والمراجع التى يحتاج إليها المعلم فى عمله بجانب الكتب المدرسية المقررة .
- للأخذ بأساليب جديدة للتقويم غير المتبعة حاليًا ، مع توضيح أسس وأصول استخدام هذه الأساليب .
- للتأكيد على أن البحث العلمى فى مجالات المعرفة المختلفة ، وفى طرق تدريسها هو السبيل الوحيد لتطوير المنهج ، ولترشيد الإفادة من التغذية المرتجعة من عملية التقويم .
- للتأكيد على أن هدف المنهج النهائى ليس فقط الجانب التحصيلى ، إنما يشمل أيضًا المسالك المتعددة التى عن طريقها يمكن إكساب التلاميذ سمات الشخصية السوية .

١٠- أن يسعى المدرس خلال الموقف التدريسى إلى تحقيق ما يلى :

* إكساب التلاميذ الاتجاهات السليمة ، مثل : الديمقراطية ، احترام الرأى المعارض، وغيرها ، وذلك بأن يكون القدوة الحسنة والطيبة فيتمثله التلاميذ ويقلدوه .
* إكساب التلاميذ عادة التفكير الموضوعى الناقد :

- التدرب على البحث عن الحقائق وتحليل المواقف ، وتكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا بعد توافر كافة الأدلة ، والمعلومات اللازمة .
- تحليل أى موقف إلى عناصره المختلفة ، والبحث عن العلاقات الداخلية والمتداخلة بين هذه العناصر ، لاستبعاد غير اللازم منها ، والإبقاء على ما يحتاجه التلميذ منها .

- إكساب التلاميذ عادة الدقة فى التعبير ، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات .
- تعويد التلاميذ على تجنب أخطاء الاستدلال الذى يقوم على أساس الاتصال البسيط ، أو عدم الاتصال بين الفرض والنتيجة ، أو نتيجة السرعة فى التعميم، أو نتيجة للفروض الزائفة ، أو نتيجة الاستدلال من مجرد المقارنة ، أو نتيجة تطبيق حالة خاصة على حالات عامة .
- ربط الأسباب بمسبباتها .

* تعويد التلاميذ اتباع الخطوات التالية عند حل أية مشكلة :
- إدراك أبعاد وعناصر المشكلة إدراكًا واعيًا .
- تحليل المعلومات الواردة فى المشكلة .
- التمييز بين ما هو معطى فى المشكلة وما هو مطلوب ، حتى يمكن تحديد الهدف المطلوب بدقة .
- وضع نموذج رياضى مناسب لمعطيات المشكلة فى صورة رسم أو شكل تخطيطى أو تعبير رياضى أو معادلة أو متباينة ...
- بعد الوصول إلى فكرة الحل ، ينظم عرض الحل بالأسلوب المنطقى .
- التحقق من أن الحل يتفق مع واقع المشكلة .

* إكساب التلاميذ القدرة على الاكتشاف والابتكار عن طريق :
- عرض موضوعات فى صورة مواقف استكشافية ، وذلك بعرض بعض الحالات الخاصة التى من خلالها يمكن للتلميذ أن يكتشف بنفسه الظاهرة ثم يحاول تعميمها ، مع مراعاة الأخطاء التى قد تنجم عن التعميم .
- إتاحة الفرص التى من خلالها يستطيع التلميذ المشاركة فى إنشاء بناء معرفى فى مستواه ، فيشعر بأن المعرفة بسيطة غير مفجعة أو رهيبة لأنها من صنع الإنسان.
- إتاحة الفرص للتحدى العقلى التى من خلالها يصل التلميذ إلى حل ، ومعالجة بعض المواقف الجديدة ، فتتكون لديه دوافع للدراسة ومواصلتها حتى النهاية بنجاح .
- تنظيم بعض المناقشات والمحاورات الجماعية ، التى من خلالها يمكن إتاحة الفرص أمام التلاميذ للاكتشاف والابتكار ، كذا تكليف بعض التلاميذ للقيام ببعض المشروعات الفردية التى تناسب قدراتهم .
- تعويد التلاميذ تتبع فكرة علمية ما ، وذلك بالاستعانة بمصادر أخرى غير الكتاب المدرسى .
- مساعدة التلاميذ على تكوين البصيرة العلمية بتزويدهم بمواقف تستدعى إعادة تشكيل عناصرها من جديد ، حتى تتضح لهم علاقات جديدة ، وتمهد لهم هذه الرؤية احتمال تشكيل موقف جديد تمامًا .

جـ) اقتراحات تختص بتنفيذ المنهج إذا تم تطويره :

قدمنا فيما سبق بعض الاقتراحات التى نرى أنها ذات أهمية خاصة لتطوير المنهج ، وحتى تتكامل جوانب الموضوع ينبغى عدم ترك الفرصة دون الإجابة عن السؤال التالى :

ما الإجراءات اللازمة لتنفيذ المنهج إذا تم بالفعل تطويره فى ضوء الاقتراحات السابقة ؟

وتتلخص - من وجهة نظرنا - الإجابة عن السؤال السابق فى النقاط التالية :

* وضع المنهج فى صورة وحدات متتالية ، موزعة على المراحل التعليمية المختلفة وعلى صفوف كل مرحلة من هذه المراحل .
* تأليف هذه الوحدات تجريبيًا بأسلوب يناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية .
* تجريب هذه الوحدات فى عدد مختار من المدارس فى المراحل التعليمية المختلفة .
* تعديل الوحدات فى ضوء ما تسفر عنه نتائج التجارب ، وإعادة كتابتها معدلة .
* يواكب ما سبق تدريب المدرسين على المنهج المطور ، وذلك يستدعى القيام بالخطوات التالية :

- تدريب مجموعة من القادة لمدة عام ليكونوا عماد الدورات التدريبية القادمة التى تعقد لبقية المدرسين .
- أن يتم التدريب على مستوى المحافظات ، دون التركيز على العاصمة فقط .
- أن يتفرغ المدرس فى فترة التدريب ، على أن يكون التدريب على فترات منتظمة ، وأن يستفاد من إمكانات الجامعة فى ذلك .
- تشجيع تأليف وترجمة الكتب والمراجع التى تساعد المدرس على التعلم الذاتى .
- لا يتم تعميم التجربة قبل تدريب جميع المدرسين الذين سيقومون بها .
- تطوير مناهج كليات إعداد المعلمين ، بحيث يكون خريجو هذه الكليات جاهزين لتدريس المناهج المطورة إذا قررت على تلاميذ جميع المراحل التعليمية .

٤-الإجراء الرائد :

ويعنى ذلك الإجراء تجريب المنهج قبل تعميمه ، وذلك عن طريق :

- تحديد جوانب المنهج التى يتناولها التجريب .
- تحديد أهداف كل جانب من جوانب المنهج التى يتناولها التجريب .
- إعداد مجموعة من الاختبارات والمقاييس فى ضوء الأهداف التى سبق تحديدها لكل مجال من المجالات .
- اختيار مجموعة من المدارس اختيارًا يقوم على أساس علمى ، ثم تقسيم هذه المجموعة إلى قسمين متكافئين ، أحدهما تجريبى والآخر ضابط .
- بعد انتهاء التجريب يجب عمل ندوات واجتماعات مستمرة لمناقشة نتائج التجريب .

٥- قبل التعميم :

يجب قبل تعميم المنهج الاستعداد لذلك فى عدة نواحى ، منها ما يتصل بالنواحى المادية: مثل العمل على توفير ما يلزم من كتب ووسائل وأدوات وبرامج تدريبية للمعلمين وغير

ذلك من الأمور ، ومنها أيضًا ما يتصل بتجهيز مبانى ومعامل وورش المدرسة نفسها ، ومنها ما له علاقة بإعداد المعلمين عن طريق الندوات والدراسات التدريبية والإشراف التربوى والورش التربوية وغيرها .

ويتطلب الإعداد والاستعداد دراسة علمية وتخطيطًا سليمًا ، يحدد الجوانب التى يتناولها الإعداد ، وأساليب هذا الإعداد ، كما يتطلب وضع جدول زمنى لتنفيذه والانتهاء منه بصورة مرضية قبل التعميم .

٦- متابعة المنهج وتقويمه :

يجب أن يشمل التقويم جميع جوانب المنهج ، ويجب أيضًا أن يجرى بصورة مستمرة تعاونية ، بشرط أن يعتمد من بدايته حتى نهايته على استخدام الوسائل والأساليب العلمية المتنوعة الحديثة فى التقويم .

ويمكن أن يكون المعلمون والمتعلمون على حد سواء ، وكذا أولياء الأمور ورجال المجتمع ، وسائل نقد بناء وتقويم مثمر للمناهج ، وبخاصة إذا أحسن اختيارهم من جهة ، وإذا أحسن الاستفادة من اقتراحاتهم وملاحظاتهم عن المناهج القائمة من جهة ثانية .

وبعامة ، ينبغى تطوير المناهج المدرسية فى التعليم قبل الجامعى بما يحقق الاتجاهات التالية (١٦) :

* التكامل بين العلم والمجتمع ، وبين النظرية والتطبيق ، وبين المواد الدراسية المختلفة .
* الاهتمام بالتربية البيئية .
* إعطاء الطلاب مزيد من حرية الاختيار بالنسبة للمواد الدراسية التى يتعلمونها ، مع توفير القدر المناسب واللازم من الثقافة المشتركة .
* الاهتمام بالأساسيات أكثر من التفصيلات الجزئية .
* إدخال مجالات علمية جديدة ، سواء كمقررات بذاتها أو كموضوعات فى مقررات قائمة .
* الاهتمام بالدراسات العملية والميدانية .
* الاهتمام بإنماء مهارات التعلم الذاتى .
* تطوير أساليب التعليم ، ابتعاداً عن التلقين ، واقترابا من أساليب إنماء الفهم وحل المشكلات والابتكار .
* الأخذ بنظم وأساليب جديدة للتقويم تتسم بالموضوعية والشمول (أى تقيس الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية بمستوياتها المتعددة) .
* اعتبار الإرشاد النفسى والتوجيه التعلمى عملاً أساسيًا من أعمال المدرسة .
* الأخذ بالأساليب العلمية فى تطوير المناهج التى تعتمد على الدراسات والتجريب وجماعية التخطيط .

ختامًا لهذا الموضوع ، نقول إنه عند تطوير المناهج المدرسية يمكننا طرح عديد من التساؤلات التى قد تثمر بعض البدائل الممكنة ، وبخاصة أن الحلول المفروضة أو الجاهزة قد لاتتحقق فى جميع الأحوال ، وذلك بسبب كثرة المتغيرات وتعدد العوامل المؤثرة فى بناء وتصميم وتركيب المنهج التربوى ، وبسبب اختلاف الظروف والإمكانات التى تحكم عملية تطوير المناهج

المدرسية ، كما ذكرنا ذلك من قبل فى حديثنا السابق .

ومن هذه التساؤلات نذكر الآتى :

* هل يمكن أن يكون للتعليم دورٌ مجتمعيٌ فى عالم تلعب التكنولوچيا فيه دوراً حاسمًا ؟
* هل يجب أن تبقى مادة دراسية بعينها (الرياضيات على سبيل المثال) فى قلب المناهج المدرسية كمادة إجبارية للجميع ؟
* هل يمكن بناء المناهج المدرسية ، بحيث تساعد التلاميذ فى ربط المعرفة التى يكتسبونها خلال دراستهم لها بالعناصر الأخرى من خبراتهم الحياتية ؟
* كيف يمكن معالجة قضية المتسربين مبكراً عند تخطيط المناهج المدرسية ؟
* ما دور التطبيقات العملية والحياتية فى المناهج المدرسية ؟
* ما هو التصور المقترح لدور المعلم فى المدرسة ؟
* ما أبعاد قضية محتوى المنهج المدرسى ، فى ضوء التطور المتسارع فى شتى جوانب المعرفة ؟
* ما أنسب معينات التدريس التى يمكن للمعلم استخدامها فى حالة تطوير المنهج المدرسى ؟
* لماذا يكون من الضرورى استخدام أساليب تقويم حديثة كى تتوافق مع الأفكار الجديدة التى يتضمنها المنهج المدرسى المطور ؟
* ما الأنشطة المصاحبة التى يجب تعليمها للتلاميذ أو التى يجب تدريبهم عليها بجانب المحتوى العلمى للمنهج المدرسى المطور ؟

(٣٦)

معوقات تطوير المنهج التربوي

لقد اتسع الآن مفهوم المنهج التربوى ، بحيث أصبح الآن يشمل مقررات الدراسة ، وكتبها ، ووسائلها التعليمية ، وأوجه النشاطات والممارسات المختلفة ، وأساليب التقويم ، فضلا عن التأثير المباشر للمعلمين وإدارة المدرسة عند تعاملهم مع التلاميذ .

لذا ، فإن المناهج باتت وسيلة التربية الأساسية ، التى من خلالها يمكن تدبير المواقف التعليمية ، التى تسهم فى إكساب التلاميذ مجموعة الخبرات التى تؤدى إلى سلوك جديد ، أو إلى تعديل سلوك قائم ، أو المحافظة على سلوك مرغوب فيه .

تأسيسًا على ما تقدم ، تكون العملية التعليمية عملية ديناميكية ، تتسم بالحركة سريعة الإيقاع ، لأن أركانها وجوانبها المختلفة غير جامدة ، ولأنها تتصل بخصائص ومطالب نماء التلميذ خلال مراحل نضجه وتعليمه من ناحية ، ولأنه عليها أن تلاحق وتتابع التقدم العلمى الذى يطرأ على حياتنا بوتيرة سريعة ، وبصورة متطورة من ناحية أخرى .(١٧)

على ضوء الحديث آنف الذكر ، نكون فى أمس الحاجة إلى ضرورة التفكير وإعادة النظر فى مناهجنا الدراسية وتطويرها .

إن عملية تطوير المناهج لن تحقق أهدافها المرجوة ، إذا زاملت هذه العملية وواكبتها السلبيات الخطيرة التالية :(١٨)

١- التعليم اللفظى ، حيث يتعود التلميذ الاعتماد على الحفظ والاستظهار ، ولا يمارس التفكير والابتكار .

٢- عدم إتاحة الفرص للتلميذ للاستناد على أسلوب الملاحظة والتجريب والبحث وحل المشكلات ، وعدم استثمار قدرات التلميذ العقلية بما فيها من مستويات للتحليل والربط والنقد والتقويم .

٣- ضعف مستوى التلميذ الفنى فى اللغات ، سواء أكانت قومية أم أجنبية ، قراءة وكتابة وفهمًا وتعبيرًا .

٤- من المتفق عليه بين خبراء التربية والتعليم ضرورة أن يكون هناك قدرٌ متوازنٌ من المعارف فى مجال الرياضيات والعلوم الطبيعية من جهة ، وبين العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافية والأدبية والفنية والسلوكية من جهة أخرى ، إذ أن هذه المعارف تمثل خلاصة التراث الإنسانى ، الذى يجب أن يحصل عليه التلميذ قبل انخراطه فى الإعداد المهنى ، الذى تتيحه له الدراسة الجامعية أو التعليم العالى .

ولكن ، ذلك التوازن لا يتحقق من قريب أو بعيد ، إذ يتم تعليم كل مادة دراسية بمعزل عن بقية المواد الدراسية الأخرى ، وذلك يتنافى مع وحدة المعرفة ، ويتعارض مع التكامل المفروض فى شتى جوانب شخصية الإنسان .

والآن : ما موقع المناهج المدرسية على خريطة التطوير ؟

ينبغى أن تقع المناهج الدراسية فى قلب خريطة التطوير ، لدورها المميز والمتميز فى تحقيق أهداف التربية ، ولما لها من فاعلية فى إعداد الإنسان السوى والمواطن الصالح الذى يستطيع أن يتحمل المسئولية العملية كاملة فى شتى المجالات والميادين الحياتية .

إن تطوير المناهج المدرسية وتحديثها حقيقة فرضت نفسها على كل مجتمع متطور ، بحيث لم يقتصر التحديث فى المناهج المدرسية على ما أدخل إليها من مفاهيم جديدة، وإنما تعدى الأمر ذلك بكثير ، فشمل أساليب وطرق التعليم ، والأدوات التعليمية المعينة ، وأساليب التقويم، والأنشطة التربوية المصاحبة .

أذاً ، فقضية تطوير المناهج الدراسية قضية واردة فى الحساب ، وتشغل بال وضمير ووجدان كل من له اهتمام من قريب أو بعيد بقضية التعليم ، وبخاصة إذا استشرفنا ظروف القرن الحادى والعشرين ، نجد أنه قد يحمل لنا العديد من المتغيرات المتلاحقة سريعة الإيقاع على المستوى العالمى وعلى المستويات المحلية ، والتى تتسم فى ذات الوقت بالتعارض والتناقض ، وذلك مثل : الفقر والغنى ... القلة والوفرة ... التخلف والتقدم ... الزيادة فى أعداد المتعلمين والنقص فى معدلات الإنفاق على التعليم ، والشح فى فرص العمل للخريجين ... التكنولوچيا المتقدمة بشرها وخيرها .

من المنطلق السابق ، ينبغى ألا نترك تحركنا لقانون الدفع الذاتى ، وننتظر مفآجئات القرن الحادى والعشرين لنتصرف حيالها آنذاك بردود أفعال لأفعال تفرض علينا ، بل علينا أن نسعى نحن نحو المستقبل ، وفى جعبتنا بدائل مدروسة تساعد فى التعامل مع المتغيرات ، فيكون لنا الفعل الذى يجعلنا نؤثر فى الأحداث بما يضمن لإنساننا المصرى الكفاية والتجديد (١٩) .

إن ما تقدم لهو دعوة لنتلمس خطانا جيداً ، حتى لا نتعثر فيكون سقوطنا عظيمًا . إن الخطوة الأولى التى يجب أن نوليها جل اهتمامنا ، هى دراسة الواقع لمعرفة وتحديد المعوقات التى قد تحول دون تطوير مناهجنا لتناسب متطلبات القرن الحادى والعشرين ، أو التى قد تعوق تحقيق الأهداف المنشودة من المناهج التى يتم تطويرها بالفعل .

وتتمثل أهم المعوقات التى تحول دون تطوير المناهج المدرسية فى الآتى :

١- مشكلات تتعلق بتحديد الأهداف :

أ)غياب أهداف صريحة للتعليم .

ب) عدم تحديد الحد الأدنى الضرورى من الثقافة العامة القومية التى يحتاج إليها التلاميذ .

جـ) عدم وجود هيئات مسئولة لرسم أهداف التعليم فى إطار السياسة العامة لتطوير البرامج التعليمية .

د) عدم وجود قنوات اتصال بين أهداف تعليم المواد التعليمية / التعلمية المختلفة .

٢- مشكلات تتعلق بمستوى إعداد برامج التعليم :

أ) التناقض بين الأهداف المنشودة من البرنامج ، وبين عرض البرنامج بالمستوى الذى

يحقق هذه الأهداف .

ب) الاهتمام بالتسلسل المنطقى فى عرض المفاهيم العلمية على حساب إظهار العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة .

جـ) تأكيد النصوص الرسمية على تهيئة التلاميذ للقيام بأعمال فوق إمكاناتهم وقدراتهم الذهنية ، كما لو أنهم سيصبحون علماء محترفين .

د) اكتظاظ البرامج الدراسية بتفصيلات يمكن الاستغناء عن معظمها .

هـ) إهمال الجانب النفعى للمواد الدراسية المختلفة .

و) عدم الربط بين موضوعات المناهج المدرسية على مستوى صفوف التعليم فى مختلف المراحل .

٣- مشكلات تتعلق بمستوى إعداد المعلمين :

أ) لا يساير إعداد المعلم البرامج الجديدة التى يتم تغييرها .

ب) لا يكتسب المعلم خلال فترة إعداده المعارف العلمية التى تسمح له بتحقيق بعض أهداف التعليم .

جـ) عدم تضمين برامج إعداد المعلمين المداخل المناسبة لاستخدام الوسائل التعليمية فى عملية التدريس .

د) عدم وجود معاهد متخصصة للبحث فى التعليم تتحمل مسئولية التكوين المستمر للمعلمين فى التعليم العام .

هـ) وجود مشاكل مالية أو إدارية قد تمتص طاقة المعلم .

و) الاعتماد على المعلمين غير المعدين الإعداد الكافى لتكوين الثقافة العامة المناسبة والمشتركة للتلاميذ .

٤- مشكلات تتعلق بالتطبيق :

أ) صعوبة تطبيق الطرق التربوية الحديثة فى التدريس ، فى ظل الظروف الحالية للمدارس .

ب) عدم توفر الوسائل التعليمية التس تسهم فى فعالية التدريس .

جـ) الاهتمام بتدريس محتوى المنهج على حساب العلاقات الإنسانية بين أطراف العملية التعليمية .

د) عدم مواكبة طرق وأساليب التدريس للتجديد الذى يحدث فى محتوى المادة العلمية.

هـ) عدم إعطاء المدرسين الوقت الكافى للتكيف مع البرامج الجديدة .

و) وضع البرامج فى قالبها النهائى قبل القيام بتجربتها لمعرفة نواحى الضعف فيها .

ز) ازدحام المنهج واكتظاظه بمحتويات يمكن الاستغناء عن الكثير منها .

ح) عدم مناسبة الوقت المخصص لتدريس المنهج .

(٣٧)

تطوير المنهج التربوى على ضوء متطلبات القرن الحادى والعشرين

عندما أطلق الاتحاد السوفيتى أول قمر صناعى له تكهرب الجو العام فى أمريكا ، واتهمت المناهج المدرسية بالتخلف ، وتعالت الصيحات لتطوير تلك المناهج ولم تهدأ الأمور إلا عندما تحقق ذلك الغرض .

لقد جرت عديد من المحاولات فى الولايات المتحدة الأمريكية ، لوضع تحديد معين لما يشكل مهارات علمية أساسية يجب أن تتضمنها المناهج المدرسية ؛ بحيث يمكن معالجة هذه المهارات فى جميع مراحل التعليم ، أى يمكن معالجتها فى المرحلة الابتدائية ، وفى المرحلة الثانوية أيضًا . وتتمثل هذه المهارات فى الآتى : (٢٠)

*** حل المشكلات :**

يجب أن يتمكن التلاميذ من حل المشكلات الجديدة بالنسبة لهم .

*** تطبيق المواد الدراسية فى الوضعيات اليومية :**

يجب أن يتمكن التلاميذ من استخدام المناهج المدرسية لمعالجة الوضعيات التى يواجهونها يوميًا فى عالم دائم التغير .

*** الانتباه إلى معقولية النتائج :**

يجب أن يتعلم التلاميذ فحص ما يدرسونه للتأكد من معقوليته ومنطقيته .

*** المهارات الرياضية الأساسية والعملية المناسبة بالتعليم الابتدائى :**

يجب أن يتمكن التلاميذ من استخدام العمليات الحسابية الأربع بالأعداد الصحيحة والكسور العشرية ، ومن إجراء الحسابات بالكسور البسيطة والنسب المئوية . كما يجب أن يتعلم التلاميذ أساليب تقدير الكمية والطول والمسافة والوزن ... الخ . كذا يجب أن يعرف التلاميذ الخصائص الأساسية للأشكال الهندسية البسيطة . أيضًا ، يجب أن يتمكن التلاميذ من القياس المترى والأنظمة المتبعة ، ومن رسم بعض الأشكال الهندسية البسيطة .

*** المهارات الرياضية المناسبة بالتعليم الثانوى :**

يجب أن يتمكن الطلاب من قراءة ووضع وتفسير الجداول والأشكال والبيانات ، ومن السيطرة على الأساليب الإحصائية المناسبة لتفسير النتائج المعملية . كما يجب أن يعرف الطلاب كيفية استخدام الرياضيات للتنبؤ بالأحداث المستقبلية . كذا ، يجب أن يعرف الطلاب الاستخدامات المتعددة للحاسبات فى المجتمع ، وإدراك ما تستطيع الحاسبات أن تفعله وما لا تستطيعه . وتتمثل منطلقات عملية تطوير المنهج التربوى فى الآتى : (٢١)

١- حدود وجهتى النظر فى المدخلين : النفسى والمعرفى .

تؤسس معرفة المدخلين : النفسى والمعرفى مناظرة مستمرة بينهما . فالبرغم من أن

أصحاب المدخلين : النفسى والمعرفى قاموا بعمل إسهامات أساسية فى تكوين الأهداف ، فإنهم فشلوا فى وضع حدود فاصلة لطبيعة الأهداف ، وذلك بسبب فشلهم فى رؤية حدود الطريق الذى وضعوا فيه المشكلة .

ومن المشكلات الرئيسية فى هذا الصدد ، أن علماء النفس يحتكرون المناظرة ، كما لو أنها تهتم بالتعليم والمتعلمين لتحديد الأهداف أو اشتقاقها من محتوى المنهج نفسه. ونتيجة لهذا الاحتكار ، فإن تطوير أهداف المنهج ، وكذا مناقشة أهداف ومحتوى التعليم أصبحت من اختصاص علماء النفس التربويين .

حقيقة ، لقد اهتم علماء السلوك من قبل بكيفية تحقيق الأهداف ، كما اهتم العلماء أصحاب المدخل المعرفى بنفس الموضوع ، وإن كانوا قد أضافوا الأمور ذات العلاقة بالمحتوى إلى المناقشة .

ومن بين الموضوعات التى تمت مناقشتها حول تكوين الهدف من التعليم واختيار محتواه، ما يلى :

أ) من صاحب المعرفة القانونية الذى يستفيد من القرارات التى يتم التوصل إليها ؟
(ينبغى الأخذ فى الاعتبار الاهتمامات التنافسية لعلماء النفس التربويين أنفسهم ، وللآخرين : المديرين ، الطلاب ، منتجى الكتب) .

ب) ما تأثير الجماعات آنفة الذكر على أهداف المدارس ، وكذا على أهداف المحتوى الذى يتم تدريسه فى تلك المدارس ؟
(مع الوضع فى الاعتبار تأثيرات المنهج الملغي) .

جـ) إلى أى مدى يساعد تتبع تحقق الأهداف وتدريس المحتوى التلاميذ على إدراك وفهم ظروفهم الاجتماعية ، وعلى معرفة الطرق التى من خلالها يمكنهم المساهمة فى تكوين الأبنية السياسية التى يمكن أن تساعد فى تغيير الحالة الراهنة ؟

وتمثل الأسئلة السابقة عينة فقط من الأسئلة التى يراها المتخصصون بالنسبة لما تفتقده العملية التعليمية ، علما بأن أية مناقشة لأهداف المنهج ومحتواه ، غالبًا لا تأخذ هذه الأمور فى اعتبارها .

وحيث إن الأدبيات القائمة على علم النفس فى الأهداف والمحتوى ، تمثل جزءًا من المنهج الممكن ، يكون من المستحسن مناقشة هذه الحدود بشكل أوسع .

٢- وظائف الأهداف المتناغمة : Hegemonic Function of Objectives

طبقًا للنظريات النقدية ، فإن المشكلة الأساسية فى المناقشات الفنية التى تدور حول الأهداف ، تبعدنا عن فحص مفهوم السيطرة ، علمًا بأن هذا المفهوم يستخدم للإشارة إلى سيطرة فصل على بقية الفصول ، أو مجموعة على بقية المجموعات .

وبهذا الرأى ، فإن المجموعة المسيطرة ، سواء يتم ذلك بإدراك منها أو بدون إدراك ، تسعى لجعل اهتماماتها تبدو قانونية وشرعية أمام من هم تحت سيطرتها . وفضلا عن ذلك ،

فهى تحاول الحصول على قوتها أو زيادة نفوذها من خلال من تسيطر عليهم .

فى ضوء ما تقدم ، تعتبر الأهداف حيلة ذكية للسيطرة بطريق مباشر أو غير مباشر على العملية التربوية بجميع أبعادها .

ويؤكد الحديث التالى الذى يدور حول المنهج الرسمى ، والمنهج الخفى ، والمنهج الصفرى ، صحة النتيجة السابقة بدرجة كبيرة .

أ) المنهج الرسمى : The Official Curriculum

إن الأهداف كتعبير عن القصد التعليمى لإحدى المجموعات (مثل مجلس إدارة المدرسة) لكى تكون أهدافًا لمجموعة أخرى (مثل التلاميذ) ، تصبح طريقة فعالة ومناسبة للتحكم فى التلاميذ ، أو على أقل تقدير التحكم فيما يتعلمونه .

وعندما تكون المجموعة المسيطرة ليست فقط أكبر عمرا أو أكثر حكمة ، بل أيضًا من طبقة اجتماعية أعلى ، أو من عنصر أو من جنس مختلف ، فيمكن التحكم عن طريق تحقق الأهداف فى المجموعة التى تحت السيطرة .

وكمثال على ذلك ، يمكن تقوية النظام الاجتماعى أو إضعافه عن طريق السيطرة على وسائل الإعلام . فإذا كانت هذه الوسائل تعمل وفق أهداف إيجابية ، يتحقق التقدم الاجتماعى ، أما إذا عملت وفق أهداف سلبية أو غير شرعية ، فيمكن أن تنهار أو تضعف - على أقل تقدير - مقومات المجتمع .

وكمثال آخر ، يمكن أن تقوم الأهداف بدور رئيسى فى تدريس التاريخ ، فقد تؤكد أهداف منهج التاريخ صورة تاريخية تعكس اهتمامات المجموعة المسيطرة .

فمثلاً ، إذا كان المطلوب من التلاميذ التذكر ، فربما يخدم ذلك فى توضيح الأحداث التى تؤدى إلى زيادة قوة المجموعة المسيطرة ، وظلم وسلب حقوق الآخرين الذين تحت السيطرة .

ب) المنهج الخفى The Hidden Curriculum

قد تقوم الأهداف أيضًا بدور غير مباشر فى جذب اهتمام القوى المسيطرة فى المدرسة كمؤسسة . فعندما نركز انتباهنا على أهداف المنهج الرسمى ، يمكننا إدراك أن المنهج الخفى ربما يكون له تأثير على التلاميذ أكثر من المنهج الرسمى .

ولتوضيح ذلك ، نقول :

المنافسة الفردية فى ظل مفهوم السيطرة هى أفضل طريقة لإدارة المدرسة ، وسواء نجحت أو فشلت فى المدرسة ، فإن التلميذ يحصل على ما يستحقه فقط . كذلك ، الذكور أفضل فى التحصيل فى العلوم والرياضيات من الناحية الوراثية ، وذلك يمثل نوعًا من أنواع السيطرة الخفية أو الضمنية . أيضًا ، الترقيم والترتيب والجهد دائمًا ما تكون أهم من الإنجاز ، كذا اتباع التعليمات أكثر أهمية من التعلم . كذا ، تكون مهارات الذكاء ، مثل القدرة على توظيف الرموز، أكثر قيمة من السمات الأخرى ، مثل القيادة والإبداع .

إن تأثير الدروس غير الرسمية وقانونيتها المحدودة ، لهى أمور مدركة تمامًا ، لأنها

خلقت أساطير من الصعب أن ينساها التلاميذ ، للدرجة التى قد تجعل بعضهم يعملون كما لو كانت حقيقة واقعة .

ربما يتذكر التلاميذ لفترة طويلة التأثيرات الضمنية للعمل ، واللعب ، وأهمية النظام والترتيب والوقت ، وحتمية القيام بمهام غير مهمة ، ولكنهم قد ينسون - فى أغلب الأحيان - الأسماء والتواريخ التى تشكل أحداثًا اجتماعية خطيرة .

أيضًا ، ربما يصبح المنهج الخفى أكثر سيطرة فى تأثيره عندما يتم تقسيم مجموعات مختلفة من الأطفال جغرافيًا فى المدارس ، وفق أوضاعهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو العنصرية، إذ أن تأثيرات المنهج الخفى قد تؤهلهم أو تدفعهم لتبوأ مراكز متقدمة فى النظام الاجتماعى .

وجدير بالذكر أن تركيز المناقشة العامة والمتخصصة على المنهج الرسمى فقط ، يسهم فى تجنب الحديث أو النقد لتأثيرات المنهج الخفى .

جـ) المنهج الصفرى The Null Curriculum

قد يكون للأهداف سيطرة بطرق أخرى غير مباشرة . فالمنهج الرسمى (الصريح) يشرح المحتوى الذى تتضمنه الأهداف ، بينما تقوم الأهداف بعدم تشريع المنهج الصفرى . وعندما يأتى المحتوى المشرع من ثقافة المجموعة المسيطرة (مثل سلطات المدرسة) ، فإن الأهداف والمنهج الذى يحتويها يكون لها سيطرة ، مع ملاحظة أن ثقافة التلاميذ وأولياء أمورهم لا يكون لها سلطة التشريع التى تمتلكها إدارة المدرسة .

ويذكر النقاد أن المنهج يحقق وظائف مهمة ، بالرغم من أن هذه الوظائف قد تمثل فى حد ذاتها مشكلات حقيقة ، إذ قد يشجع على حالات القوة والهيمنة والتأثير والثروة التى تمارسها المدرسة على النظام السياسى والاجتماعى والاقتصادى .

وبالطبع ، فإن تأثيرات المنهج الخفى هى التى تحقق الوظيفة السابقة ، مع مراعاة أن المنهج الرسمى قد يمد بعض التلاميذ بالمعرفة والمهارات التى تحتاج إليها الوظائف الأخرى .

وبعامة فى بعض الاستثناءات ، لا يمكن تصنيف المناهج وفق المدخل السلوكى أو المدخل المعرفى ، على الرغم من أن القاعدة الأساسية تتمثل فى إمكانية تحقيق هذا التصنيف عن طريق تحليل عناصر المنهج .

وإذا عبرنا عن الأهداف بمصطلحات سلوكية ، ففى هذه الحالة فإنها تمثل مفاهيم ومبادئ، ولن تمثل مهارات . أيضًا ، عندما يركز المنهج على السمات التركيبية للمادة العلمية ، فإن طرائق التدريس تستخدم أساليب تعديل السلوك .

ويستلزم تحليل المنهج اختبار المكونات المختلفة للمواد التى يتضمنها لتحديد تعريفات دقيقة للفروق التى يقوم على أساسها المنهج ، وبذا يمكن بسهولة البحث فى تضمينات الفروق الواضحة ، مع مراعاة أن تحليل المنهج قد يتطلب عمل فحص لمواد المنهج ، وتبديلها فى كل مرة إذا ظهرت بعض الأشياء المختلفة أو المتناقضة .

وقد تؤدى مفاهيم التعلم والأهداف والمنهج إلى توصيل رسائل ضمنية خاصة للتلاميذ ، من حيث : أدوارهم ، كيفية تعلمهم ، المعانى المناسبة للمواد التعليمية ، ضرورة إنجازهم العمل بنظام وإرادة ، قدرتهم على خلق أو اكتشاف معرفة جديدة ، سلطة كل من المعلمين ومؤلفى الكتب والخبراء فى المواد التعليمية ، فائدة المواد التعليمية ، وقيمة التعاون والتنافس فيما بينهم.

ويوصل المنهج الرسائل الضمنية السابقة إلى التلاميذ ، من خلال بعض طرائق التدريس باستخدام الشرائط ، وبخاصة تلك الطرق التى تركز على التقييم والاختبار .

أساسيات تطوير المنهج التربوى :

يعتمد تحديد هذه الأساسيات على مصدرين أساسيين ،هما :

* المشروعات الريادية لتطوير مناهج التعليم قبل الجامعى .
* المحاولات التى قامت بها لجان وضع المناهج المدرسية .

على ضوء ما جاء بالحديث السابق ، فإن التطور السريع والمتلاحق فى شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية ، يدعو إلى تزويد تلاميذ التعليم قبل الجامعى بالمعلومات والخبرات التى تمكنهم من التكامل والتكيف مع مجتمع متطور . وحتى يؤدى التدريس دوره ، ينبغى أن يحقق الأهداف التالية :

* تعرف التلاميذ على المفاهيم والتعميمات والمهارات التى تتناسب ومستواه وفقًا للصف الدراسى المقيد فيه .
* اكتساب التلميذ بعض المعلومات والمهارات العلمية والعملية التى يحتاج إليها فى مواقف الحياة اليومية .
* اكتساب أساليب التفكير العلمى المناسب لحل المشكلات ، وذلك من خلال :
  - تحديد المعطيات والمطلوب فى المشكلة ، ثم اختيار العمليات المناسبة للوصول إلى حل المشكلة وتبريره .
  - استخلاص قاعدة عامة من بعض الحالات الخاصة ، وتطبيق القاعدة العامة على الحالات الخاصة .
  - الربط بين العلاقات العلمية التى تتضمنها المناهج المدرسية .
* التحقق من صحة حل المشكلة ومعقوليته .
* إنماء اتجاهات ومواقف إيجابية لدى التلميذ نحو العلم وتطبيقاته النظرية والعملية ، وذلك من خلال :
  - الثقة بالنفس عند التصدى للمشكلات العلمية .
  - تقدير الجوانب الجمالية فى شتى جوانب العلم .
  - معرفة تطبيقات العلم العملية (التكنولوجيا) ، ودورها فى سعادة ورفاهية الإنسان .
  - الشعور بالسعادة والارتياح لمايتعلمه التلميذ من معرفة ولما يكتسبه من مهارات .

- الميل والرغبة فى دراسة المناهج المدرسية .

على ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن مداخل التدريس المتبعة ، وتكنولوجيا التعليم المستخدمة ، تمثل الأساسات التى ينبغى مراعاتها ، والتأكيد عليها عند تطوير المناهج المدرسية ، لذا ينبغى التركيز عليها ، بشرط ألا ينتهى الأمر عند هذا الحد ، إذ يجب أن تكون نقطة البداية لأية عملية تطوير للمناهج ، هى دراسة الواقع الموجود ، تلمسا وتحسبا من وجود معوقات فى هذا الواقع قد تحول دون التطوير ، وبخاصة إذا كانت خطة التطوير طموحة ، وتنظر بجدية إلى متطلبات بدايات القرن الحادى والعشرين .

تأسيسًا على ما جاء فيما تقدم ، يمكن تحديد أهم الأمور التى يجب مراعاتها عند تطوير المناهج الدراسية ، فى الآتى :

١- التحفظ على استخدام أسلوب الأهداف السلوكية كمدخل لبناء المنهج ، لذا يجب عند تطوير المنهج مراعاة ما يلى :

أ) عدم قبول الأهداف الموجودة دون فحصها ونقدها ، والبحث عن مصدرها .

ب) رفض فكرة أن المدرسين يستطيعون تحديد ما يناسب كل تلميذ بدقة فى ضوء هذه الأهداف .

جـ) تقدم هذه الأهداف افتراضات غير مؤكدة عن طبيعة المعرفة .

د) فى ظل استخدام أسلوب الأهداف السلوكية ، يصعب حصر التغيرات السلوكية لدى التلاميذ ، التى تنبثق نتيجة دراسة أى موضوع من الموضوعات .

هـ) يتيح هذا الأسلوب الفرصة أمام المدرس لاختيار الأهداف السهلة ، والابتعاد عن الأهداف الصعبة التى قد تكون لها أهمية خاصة .

و) عدم مناسبة الأهداف السلوكية لتدريس الفروع البحتة من العلم ، لأن التفكير العلمى يقوم على أساس أننا ندرك أنه لا يوجد شيء مؤكد ، وأن العلم يهتم ببناء توضيحات وتكوينات حدسية تجريبية .

ز) لا يستخدم المدرسون ذوو الكفاءة الأهداف السلوكية لفهمهم لطبيعة عملهم .

ح) ترتبط الأهداف السلوكية بمفهوم ضيق فى مجال التربية (عملية التدريب) لا يسهم فى تحسين نوعية الحياة الإنسانية .

٢- موقع علوم الحاسب الآلى فى المنهج :

يجب تضمين علوم الحاسب الآلى فى المنهج الذى يتم تطويره ، لأن الحاسب الآلى يسهم فى تحقيق الآتى :

أ) ابتكار طرق رياضية جديدة وغاية فى القوة للحصول على نتائج نوعية فى حل بعض المسائل والمشكلات العلمية .

ب)حل عدد كبير من المسائل أو المعادلات الرياضية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية .. الخ ، بشكل كامل وفى زمن قياسى .

جـ) سهولة الحصول على البيانات ومعرفة مدى مصداقيتها .

د) يلغى وجود التأثيرات العشوائية .
هـ) إمكانية متابعة تخصص معين مركز أثناء دراسة المواد .
و) التوفيق بين الأدوات النظرية والعملية لخدمة أهداف بعينها فى ميادين التطبيقات المعنية .
ز) إجراء البحوث المشتركة على المستوى العالمى عن طريق بنوك المعلومات .

٣- التعلم الذاتى وعملية التدريس :

لتحقيق التعلم الذاتى فى التعليم ، يجب أن تركز استراتيجية التدريس على الآتى :
أ) الانتقال من التعليم إلى التعلم .
ب) الانتقال من الجزئية إلى الشمول والتكامل .
جـ) اتباع منهجية مدخل النظم .
د) ترجمة الأهداف العامة إلى أعراض سلوكية محددة .
هـ) زيادة مسئولية الفرد عن تعلمه بجهده المستقل .
و) استخدام الوسائل المتعددة والمناسبة لحاجات المتعلم وظروف التعلم وإمكانات البيئة .

٤- التعليم البوليتكنيكى فى المنهج :

يمكن تعريف التعليم البوليتكنيكى بأنه ذلك النوع من التعليم الذى يعطى التلاميذ معارف عن الأقسام الرئيسية للإنتاج ، وعن مبادئه العلمية ، ويسلحهم بالقدرات والمهارات التقنية العامة الضرورية للمساهمة فى العمل المنتج . لذا يجب عند تطوير عناصر المنهج مراعاة ما يلى :

أ) التغيير فى الأسس العلمية للإنتاج الاجتماعى :

* يتميز التقدم الاجتماعى والعلمى المعاصر بإعادة بناء العلم بشكل وظيفى ، لذا أصبحت للمواد الدراسية دورها المحدد والمهم لتطوير التكنيك .
* إن أهم نتائج الثورة العلمية التكنولوچية هو ما تولد عنها من تطور سريع للعلم والتكنيك ، ونتيجة لذلك تتطور العلوم (Science) بوتائر سريعة خارقة ، وتدخل تطبيقاتها فى الإنتاج خلال فترات قصيرة جداً .
* يتميز هذا العصر بطابع جديد للتغيرات التى تحدث فى مجال التكنولوچيا ، وبخاصة تكنولوچيا الصناعة . ولقد واكب ذلك تغيرات مناظرة فى استخدام وتوظيف العلم ، بهدف تحسين تلك التكنولوچيا وجعلها أكثر فاعلية .
* لقد تحول العلم نفسه إلى قوة إنتاج مباشرة ، وترتب على ذلك تغييرات كيفية وكمية فى طابع العلاقات المتبادلة بين العلم والإنتاج ، وبذا أصبح للمواد الدراسية دورها المميز فى توجيه تلك التغييرات .

ب) التغيير فى بنية التعليم ومضمونه وأساليبه ووسائله :

* لقد ترتب على التغييرات التى تحققت فى أسس الإنتاج تغييرات مناظرة فى مجال تحديد أهداف التربية ومحتواها ووسائلها ، وبالتالى ينبغى حدوث تغييرات

أيضًا فى أهداف تدريس المواد الدراسية بما يتوافق مع ما تقدم .

* تلعب التربية دوراً مهمًا فى تكوين المواطن وتأمين الكفايات البشرية التى يحتاجها المجتمع ، وينبغى أن يكون للمناهج التربوية إسهاماتها المهمة والبارزة فى هذا الشأن .
* توجد حاجة ملحة لإدخال العمل المنتج إلى المؤسسات التربوية ، لذا ينبغى أن تتضمن المناهج المدرسية معلومات لها صلة بالحياة ، لإكساب التلاميذ مستوى علمى يواكب التطور العصرى .
* إن أية دعوة لإصلاح نظام التربية يجب أن تعمل على إعادة التوازن إلى المدرسة ، من حيث : الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ، بما يكفل النمو الكامل والمتعدد الجوانب للتلاميذ ، ويراعى ما بينهم من فروق فردية ، ويسهل أمامهم طريق الحياة . مادام الأمر كذلك ، فيجب عند تطوير المناهج المدرسية أخذ الأمور سالفة الذكر فى الاعتبار .

٥- المعوقات التى تحول دون التطوير :

إذا أردنا لأية محاولة لتطوير المناهج المدرسية النجاح والفلاح ، فينبغى تذليل المعوقات التالية التى قد تحول دون تحقيق الهدف السابق :

أ) معوقات تتعلق بتحديد أهداف التدريس .

ب) معوقات تتعلق بمستوى إعداد البرامج المدرسية .

جـ) معوقات تتعلق بمستوى إعداد المعلمين .

د) معوقات تتعلق بتطبيق المناهج المدرسية .

هـ) معوقات تتعلق بمواكبة المعلمين لما يحدث من تطوير فى المناهج التربوية التى يقومون بتعليمها .

٦- التفاعل بين أطراف العملية التعليمية :

عند تطوير المنهج التربوى ، يجب مراعاة أن يكون التفاعل تامًا وكاملاً بين الأطراف التالية :

أ) بالنسبة للمدرس :

* المدرس والمادة العلمية التى يقوم بتدريسها .
* المدرس والتلاميذ .
* المدرس وزملاؤه فى نفس التخصص .
* المدرس وزملاؤه فى التخصصات الأخرى .
* المدرس ومدير المدرسة .
* المدرس وموجه المادة .
* المدرس والموظفون الإداريون بالمدرسة .
* المدرس وأولياء الأمور .
* المدرس والمواطنون الآخرون .

ب) بالنسبة للتلميذ :

* التلميذ والمدرس .
* التلميذ وزملاؤه .
* التلميذ والمادة العلمية التى يدرسها .
* التلميذ ومدير المدرسة .

جـ) بالنسبة للموجه :

* الموجه والمدرس .
* الموجه والمادة التى يقوم بالإشراف على تدريسها .
* الموجه ومدير المدرسة .
* الموجه ومدير المرحلة أو مدير الإدارة .
* الموجه والمواطنون .

د) بالنسبة لمدير المدرسة :

* المدير والمدرسون .
* المدير والتلاميذ .
* المدير والقوانين واللوائح التى تنظم سير العمل .
* المدير والموجهون الفنيون .
* المدير والموجهون الإداريون .
* المدير ومدير المرحلة أو مدير الإدارة .
* المدير وأولياء الأمور .
* المدير والمواطنون الآخرون .

هـ) أولياء الأمور :

* ولى الأمر والتلميذ .
* ولى الأمر والمدرس .
* ولى الأمر والموجهون (الفنيون والإداريون) .
* ولى الأمر ومدير المدرسة .
* ولى الأمر وقوانين ولوائح المدرسة .

٧- التقنيات التربوية والتدريس :

عند تطوير عملية التدريس ، يجب أخذ الأمور التالية فى الاعتبار عند توظيف التقنيات التربوية فى التعليم :

أ) التقنيات التربوية جزء لا يتجزأ من الموقف التدريسى .

ب) الأخذ بكل جديد ومناسب فى مجال التقنيات التربوية .

جـ) تدريب المدرسين على إنتاج بعض التقنيات التربوية .

د) تدريب المدرسين على استخدام التقنيات التربوية .

هـ) تدريب التلاميذ على إنتاج بعض التقنيات التربوية .

و) تدريب التلاميذ على استخدام التقنيات التربوية .
ز) التقويم المستمر لاستخدام وتوظيف التقنيات التربوية .

٨ - التأكد من صلاحية المنهج المطور :

قبل تعميم المنهج الذى يتم تطويره ، يجب التأكد من صلاحية هذا المنهج عن طريق الآتي:

أ) عرض المنهج على المعنيين الأكاديميين والتربويين .
ب) عرض المنهج على قطاع عريض من المعلمين فى شتى التخصصات .
جـ) عرض المنهج على الرأى العام .
د) عرض المنهج على قطاعات الإنتاج المختلفة (الصناعة ، الزراعة ، التجارة ...).
هـ) تجريب المنهج فى بعض المدارس المختارة على مستوى الجمهورية .
و) تعديل المنهج فى ضوء نتائج التجريب (إذا تطلب الأمر هذا الإجراء) .

٩- التدريب على المناهج المطورة :

أ) قبل تعميم المناهج المطورة ، ينبغى تدريب المدرسين على تعميم المناهج الجديدة ، بشرط أن يراعى فى التدريب ما يلى :
* أن يكون التدريب جاداً ومنظماً .
* ألا يكون التدريب مجرد وسيلة للاسترزاق لمن يقوم به .
* أن يخصص له الوقت المناسب .
* أن يخصص له المكان المناسب .
* أن يشمل جميع المدرسين الذين سيقومون بتدريس المناهج الجديدة المطورة .
* أن يتحمل مسئولية التدريب أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق التعليم بكليات التربية ، وبعض الموجهين العموميين الأكفاء .
* أن يتم تقويم أداء المتدربين أثناء وبعد التدريب .
* أن يعاد التدريب لمن لم يحرز شروط النجاح .

ب) أثناء تدريس المناهج المطورة ، ينبغى مراعاة ما يلى :
* التدريب المستمر أثناء الخدمة ، لتذليل المعوقات التى قد تبرز عند التنفيذ .
* التواصل المستمر بين المدرسين والموجهين .
* التواصل المستمر بين المدرسين وأعضاء هيئة التدريس التربويين بكليات التربية .
* عمل تقارير عن سير العمل فى تدريس المناهج المطورة .

إذاً على ضوء ما سبق ذكره ، وانطلاقاً من المعايير التالية :[٢٢]
* لا يمكن إحداث أى إصلاح للمناهج المدرسية إلا بعد دراسة الواقع الفعلى لتلك المناهج .
* إن وجود معوقات فى أى جانب من جوانب العملية التعليمية ، قد يحول دون

إحداث التطوير المنشود .

* توجد تحفظات بالنسبة لفكرة استخدام الأهداف السلوكية كمدخل لبناء المنهج، لذا يجب إخضاع تلك الأهداف للفحص عند تطوير المناهج المدرسية .

* فى ظل ثورة المعلومات التى يعيشها العالم الآن ، بات استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية حقيقة تفرض نفسها . لذا ، يجب عند تطوير المناهج المدرسية مراعاة ما تقدم ، بشرط تقديم ما يناسب كل مرحلة تعليمية .

* نتيجة للتطور السريع فى شتى جوانب المعرفة ، أصبحت التربية مدى الحياة أحد الركائز الأساسية فى بناء المنهج المعاصر . لذا ، يجب أن يكون للتعلم الذاتى موقعًا مميزاً عند تطوير المناهج .

* إن للمعلم دوراً مهمًا وبارزاً فى التعليم البوليتكنيكى ، لذا يجب عند تطوير عملية التدريس مراعاة التغيير فى الأسس العلمية للإنتاج الاجتماعى ، ومراعاة التغييرفى بنية التعليم ومضمونه وأساليبه ووسائله .

* عند تطوير المناهج المدرسية ، ينبغى تهيئة جميع الوسائل والسبل التى من خلالها يمكن تحقيق التفاعل التام بين أطراف العملية التعليمية .

* يعيش العالم الآن عصر التكنولوجيا ، لذا ينبغى أن يعكس تطوير المناهج المدرسية ذلك الأمر ، من خلال التقنيات التربوية التى يمكن استخدامها وتوظيفها بفاعلية فى المواقف التدريسية .

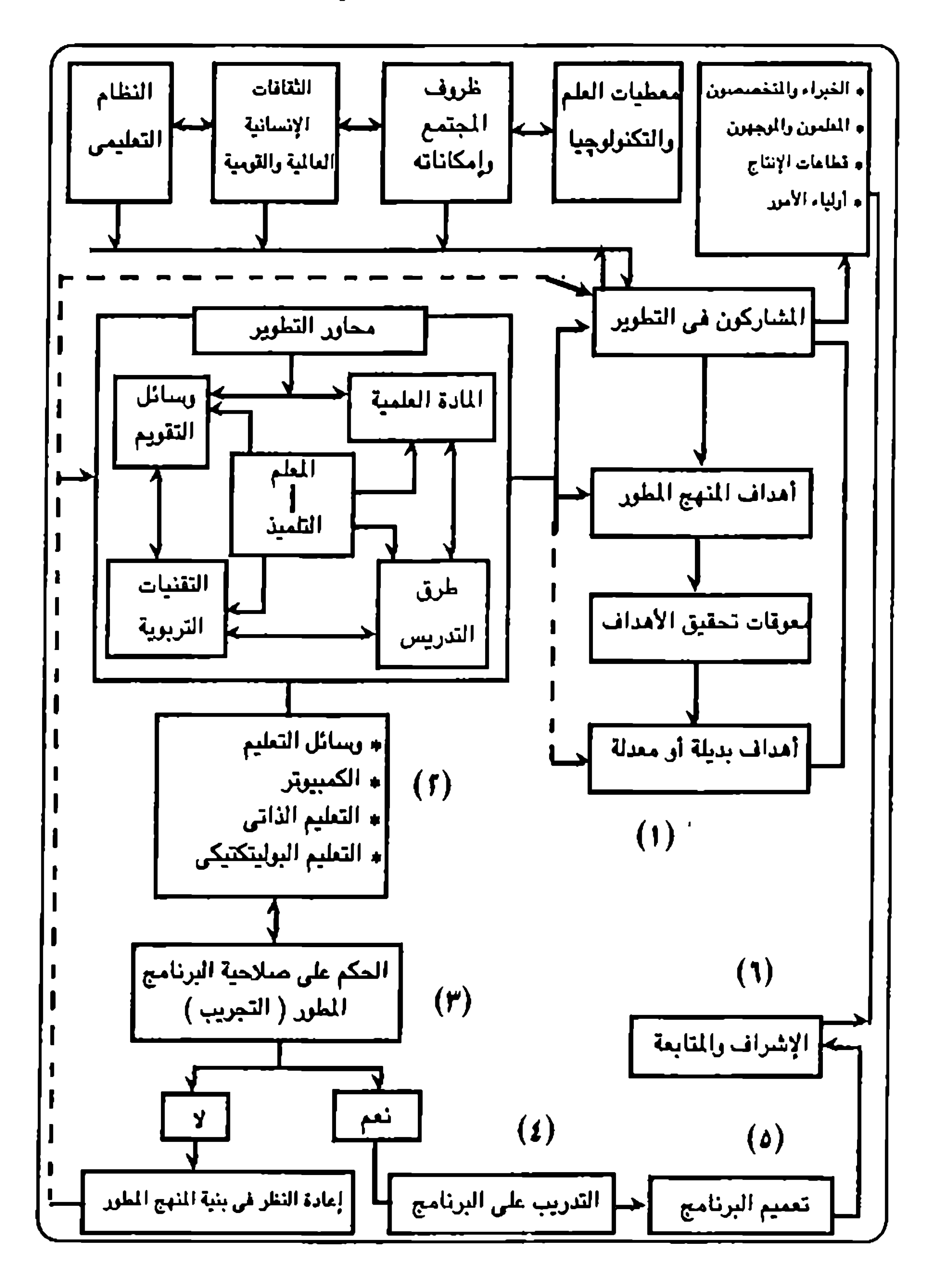
* إن تعميم المناهج التى يتم تطويرها دون التأكد من صلاحيتها ، قد يودى إلى فشل تلك المناهج وعدم تحقيقها لأهدافها . لذا ، ينبغى تجريب المناهج المدرسية المطورة للتأكد من سلامتها وصحتها من الناحيتين العلمية والتربوية .

* إن المناهج التى يتم تطويرها دون تدريب المعلمين عليها التدريب المناسب والكافى ، تكون كالصدمة التى تهز ثقة المدرسين فى أنفسهم . لذا يجب تدريب المعلمين على المناهج المدرسية المطورة كى لا تكون كالعاصفة التى تعصف باستقرارهم النفسى والمهنى .

ونقدم فيما يلى نموذجًا للتصور المقترح للخطوات التى يجب اتباعها عند تطوير المناهج المدرسية :

شكل (١)

الخطوات التفصيلية لتطوير المنهج التربوى



ملاحظات على النموذج السابق :

١- يبدأ هذا النموذج بالمشاركين فى التطوير وينتهى بهم ، وبذا يؤكد هذا النموذج أهمية العامل الإنسانى الذى دونه لن يتم التطوير .

٢- توجد علاقات تبادلية بين كل من معطيات العلم والتكنولوجيا ، وظروف المجتمع والثقافة الإنسانية والنظام التعليمى من جهة، وبين المشاركين فى التطوير والمؤثرات السابقة من جهة أخرى .

٣- تتمثل الخطوة الأولى من خطوات تخطيط المنهج فى تحديد أهداف المنهج المطور . ويظهر النموذج السابق أنه قد توجد من الناحية النظرية البحتة معوقات بالنسبة لتحديد أهداف المنهج المطور بسبب الحماس والتفاؤل ، وبسبب عدم معرفة جميع جوانب المواقف المتفاعلة فيما بينها . وعليه ، عند مناقشة هذه الأهداف لإقرارها ، قد يضطر القائمون بعملية التطوير إلى تعديل بعض الأهداف أو وضع أهداف بديلة .

٤- تتمثل الخطوة الثانية من خطوات تخطيط المنهج فى تحديد محاور التطوير ، وتمثل هذه الخطوة قلب عملية التطوير .وتتفاعل هذه المحاور فيما بينها ، كما أنها فى علاقة تبادلية مع وسائط التطوير . ويلاحظ هنا أن الكمبيوتر يمثل أحد وسائط التطوير ، بينما تضمنت محاور التطوير التقنيات التربوية التى قد يكون الكمبيوتر إحداها .

إن ما تقدم ليس خلطًا أو تداخلاً ، وإنما هو تأكيد فرق بين معنيين مهمين ، وهما أن الكمبيوتر فى التقنيات التربوية كمحور من محاور التطوير يستخدم كوسيلة تعليمية أو أداة مساعدة ، بينما الكمبيوتر كأحد وسائط التطوير يستخدم كمدخل من مداخل التدريس .

كذلك ، بالنسبة لطرائق التدريس فى محاور التطوير ، فقد تتضمن التعلم الذاتى ، بينما تتضمن وسائط التطوير التعلم الذاتى أيضًا . وهنا ، ننوه إلى أن التعلم الذاتى كأحد طرق التدريس قد يستخدمها المعلم وقد لا يستخدمها ، ولكن التأكيد على التعلم الذاتى كأحد وسائط التطوير يلزم المعلم بذلك الأمر ، لأن هذا النوع من التعليم أصبح لا مفر منه ، وبخاصة بعد تزاحم المعلومات والانفجار المعرفى اللذين هما سمة العشرين سنة الأخيرة .

وبعامة ، فإن العلاقة التبادلية بين محاور التطوير ، ووسائط التطوير تؤكد على الحديث آنف الذكر .

٥- تتمثل الخطوة الثالثة فى النموذج فى الحكم على صلاحية المنهج المطور ، ويتحقق ذلك من خلال تجريب المنهج فى عدد محدود من المدارس ، الممثلة لجميع المدارس تمثيلاً تامًا . وهنا ، قد تكون النتيجة سلبية فيجب إعادة النظر فى بنية المنهج المطور من خلال إعادة النظر فى محاور التطوير ، ووسائط التطوير المرتبطة بهذه المحاور ،

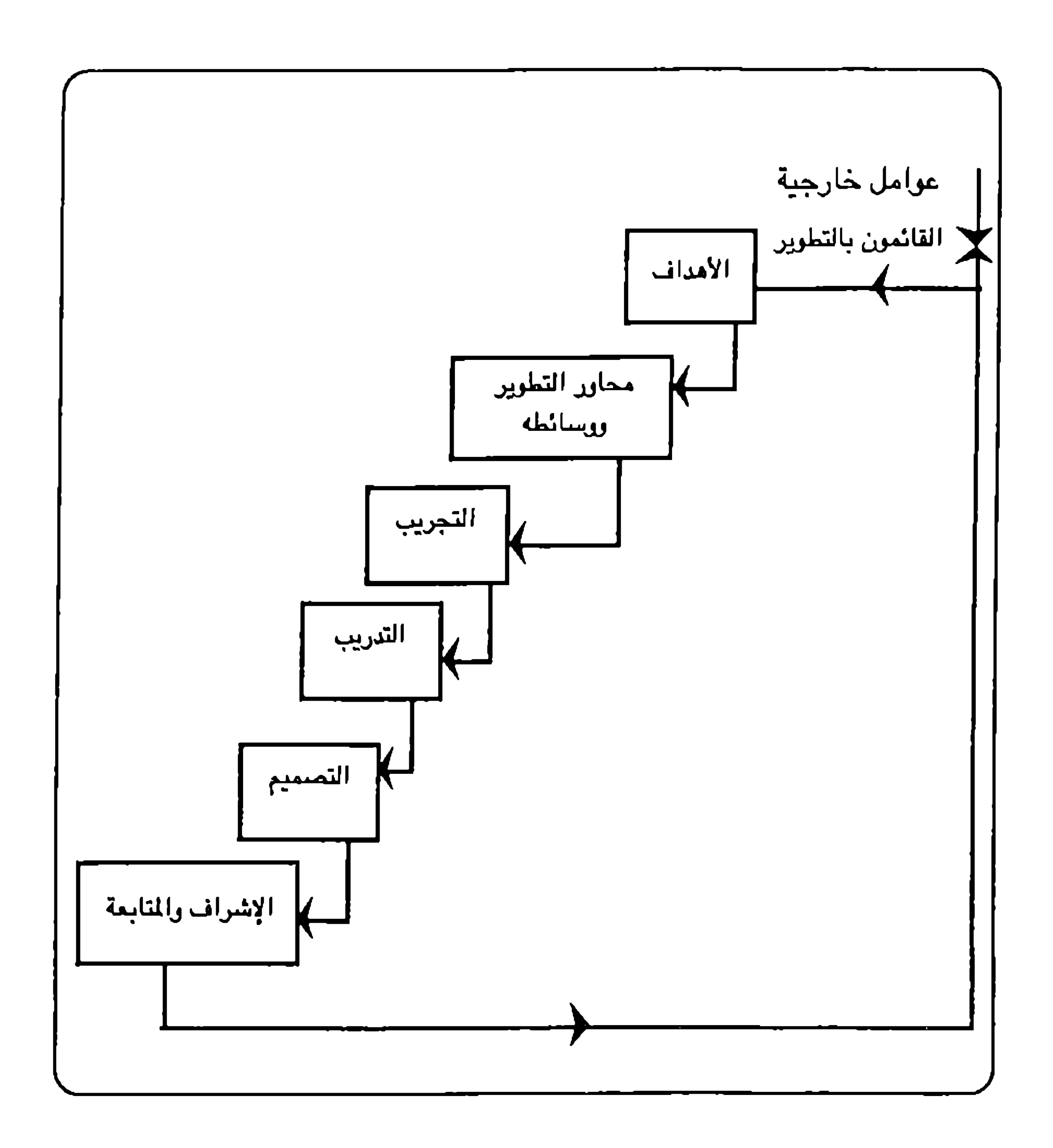
على أن يتم ذلك من خلال المشاركين فى التطوير . أما إذا كانت النتيجة إيجابية ، فننتقل إلى الخطوة الرابعة ، وهى تدريب المعلمين على المنهج المطور قبل تعميمه .

٦- تتمثل الخطوتان الأخيرتان فى النموذج فى تعميم البرنامج (الخطوة الخامسة) ، والإشراف والمتابعة من قبل المشاركين فى التطوير (الخطوة السادسة) .

٧- يمكن تبسيط الخطوات السابقة للنموذج فى الرسم التخطيط التالى :

شكل (٢)

الخطوات المختصرة لتطوير المنهج التربوى



القسم الحادى عشر

المناهج الوظيفية [١]

المنهج التربوى ومقومات الفكر الإنسانى

(٣٨) المنهج التربوي وثقافة السلام .

(٣٩) المنهج التربوي والديمقراطية .

(٤٠) المنهج التربوي والحرية .

(٤١) المنهج التربوي والثقافة .

(٤٢) المنهة ج التربوي وتأكيد القيم .

(٤٣) المنهج التربوي وتحقيق الانتماء .

(٤٤) المنهج التربوي وإكساب مهارات التفكير في حل المشكلات .

(٤٥) المنهج التربوي وتثبيت مهارات التعاون .

تمهـــــيد :

بادئ ذى بدء ، نقـول : " ليس العلم سجلا أو تكديسـاً لوقـائع بسيطة ، وإنما هو إدراك للاتساق والتناغم السائدين بين كل الوقائع ، والوحدة التى تكمن وراء كل مظاهر التـغيـر . . . إن التعلم هو الدم الأحمر الخالص للعقل .... فـالمعرفة التى نتلقاها أو نـتعلمهـا عن طريقة حواسنا تخضع أولا لعمليـة هضم أو تمثيل غذائى فى الذاكرة ، التى هى معدة العقل ، ثم ترقى وتتسامى بعد ذلك إلى مستوى الفهم المنطقى ، الذى هو رئتى العقل حيث يتم تخليصه وتجريده من ثيابه المحلية أو العرضيـة ، وبعدها يأخذ صور القانون العام أو العلم ويتلاءم ليكون صالحاً لاستـخدام العـواطف أو الوجدانيـات التى هى قلب العـقل ، والتى ترسل بدورها قنواتهـا الأبدية للتجديد والإنعاش عبر كل قنوات الحياة العملية . "(١)

فى ضوء ما تقدم ، فإن التقدم البشرى يرتبط ارتبـاطاً مباشراً بالفكر الإنسـانى ، إذ أن المعرفة - وهى تمثل الصورة المرئية للفكر الإنسانى - تمثل قنوات التجديد والإنعاش للبشرية .

والسؤال : ما إمكان إفساد الفكر الإنسانى بحجة المحافظة على الديمقراطية ؟

إن عـلاقة المجتـمع والحكومة قد تمثل مشـكلة عصيبـة فى ذهن المواطن ، بسـبب غـمـوض مفهوم الديمقراطية لديه ، ولصعوبة وضع حدود فاصلة بين حريته وحرية الآخرين .

" فالديمقراطية ليست فوضى سياسية ، إنما طريقة منتظمة ومعقدة للحياة ، وتفرض تنمية حالة العـقل الملائمـة لهـا . فـالحـالة الذهنيـة هذه ، وحدها دون سـواها ، التى تسـتطيـع أن تؤيد مؤسسات الديمقراطية ، لا يمكن أن تنمو نمواً طبيعيًا بالإهمال . إن طبيعة الديمقراطية هى (طبيعة ثانيـة) إيضـاً ، وتحـتـاج إلى تنشـئة مدروسة والالتزام بالديمقراطية معناه وجوب إعطاء المدرسة والكلية تفويضاً خاصاً وميزه خاصة .

الحرية هى ثمرة للعملية الناجحة لسلطة التعليم . الحرية هى قوة وهى أيضـاً يجب أن تنشـأ بطريقـة مـدروسـة : إنهـا ترتكز على النظام وليس على النزوة ، على العـادة وليس على الحافز، وعلى التفهم وليس على الرغبة ، إنها مأثرة عسيرة . " (٢)

تأسيسـاً على مـا تـقدم ، يمكن القـول بأن الفرد يكتسب الديمقراطيـة عن طريق التنشـئة والممارسة اللازمين لجعلها أحد أساليب حياته . لذا ، إذا اختلطت المفاهيم فى ذهن الفرد ، ولم تكن لها حدود واضحة فى ذهنه ، فإنه يعتقد أنه ديمقراطي فى أقواله وأفعاله ، وهو فى حقيقة الأمر - ودون أن يعلم - يتحدث عن الديمقراطية بطريقة جيدة ، بينما يتصرف بطريقة استبدادية وديكتاتورية على طول الخط .

ويشير الحديث السابق إلى " أن الديكتاتورية والديمقراطيـة متداخلتان ، وهما وإن كانتا متقابلتين ، فإن التقابل بينهما هو تقابل بالتضاد وليس تقابلا بالتناقض . " (٣)

فالحكم على القضيـة الواحدة قد يتباين من شخص لآخر بسبب الاختلاف فى التقدير ، إذ نجد من يحكم على وجهة نظر ما بأنها ديمقراطية بينما يحكم آخر عليها بأنها ديكتاتورية . لذا ، " يخلط بعض الناس بين الديكتاتورية وبين الحزم والحسم ، ثم بين الديمقراطية وبين المعاملة الطيبة

أو التراخى بإزاء النقائص ." (٤)

إن عدم وضوح الخط الفاصل بين الإيحاء والإقناع قد يجعل كل من المفهومين المتعلقين بالديكتاتورية والديمقراطية مفهومان مجردان يرتبطان بالعلاقات الاجتماعية ، وهى أمور معنوية، ولا يتعلقان بشئ مادى محسوس يمكن الحكم عليه مباشرة بالملاحظة والتجريب .

إذاً ، يمكن أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة ، بأن الفكر الإنسانى الذى يقوم بالدرجة الأولى على ديمقراطية الإنسان وسلامه وحريته وقدرته على التفكير ... الخ ، يمكن إفساده إذا كانت النوايا غير صالحة ، وتسعى جاهدة لتدمير الإنسان نفسه . إن الإنسان يعيش الآن مأزوماً بسبب الضغوط المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية والسياسية التي يعانى منها . لذا ، فمن السهل جداً أن يقبل الحقائق المزيفة دون أن يدرك زيفها ، وأن يزعم بأنه يسير فى الطريق الصحيح ، دون أن يعرف أنه ينزلق إلى قاع الهاوية .

ولسوف نقوم فى هذا القسم بدراسة الدور المهم الذى يمكن أن يحققه المنهج التربوى فى إكساب المتعلمين مقومات الفكر الإنسانى ، أو التأكيد على تلك المقومات وتثبيتها ، وذلك من الزوايا التالية :

* ثقافة السلام .
* الديمقراطية .
* حدود الحرية .
* الثقافة .
* تأكيد القيم .
* تحقيق الانتماء .
* إكساب مهارات التفكير فى حل المشكلات .
* تثبيت مهارات التعاون .

وفيما يلى عرض تفصيلى للموضوعات السابقة .

(٣٨)

المنهج التربوى وثقافة السلام

بادئ ذى بدء ، ينبغى أن نقرر أن التغنى بثقافة السلام على المستويين : الفردى والجمعى، وعلى المستويين : التشريعى والتنفيذى ، دون تأكيدها بأفعال جادة ، ودون تعضيدها بأعمال فريدة ، ودون مساندتها بممارسات واضحة ، ودون التضحية فى سبيل تحقيقها بالغالى والثمين ، ودون أن تكون لها فلسفة عميقة راسخة تنبثق أساساً من احتياجات الإنسان نفسه فى أن ينعم بأمنه وأمانه فى حدود الشرعية التى تحمى حقوقه وحقوق الآخرين ، تكون ثقافة السلام مجرد كلمات جوفاء لا معنى لها أو دلالة ، أو تكون كالفرقعة التى لها طنينها المرتفع دون أن يكون لها مضمونها الحقيقى ، أو تكون مجرد نغمة نشاز لايفهمها من يسمعها ، فيستخف بها لأنها لا تمثل بالنسبة له حقيقة واقعة .

وفى المقابل ، علينا أن نقرر أن ثقافة العنف الان باتت واضحة المعالم ، ولها هويتها وفلسفتها ، لدرجة أن العنف الان لم يعد له وجه واحد أو قناع واحد ، بل أصبح له ألف وجه أو ألف قناع . وأن العنف كظاهرة ، يتكاثر سرطانيًا ، لدرجة أن أساليبه وفنونه التى يمارسها باتت محيرة ومفزعة ، وتسبب قلقاً بالغا للإنسان والحكومات على السواء . ولا نغالى إذا قلنا إن الإرهاب أصبح كالأخطبوط الأسطورى ، إذا قطعنا له ذراعاً ، نبت مكانه أو حل محله ذراع أقوى وأشد من تلك التي بترت .

وعندما نناقش قضية **ثقافة السلام** فإن منطلقاتنا لمناقشة هذه القضية المهمة تكون على النحو التالى (٥)

١ - باتت ظاهرة (التطرف والإرهاب) ظاهرة عالمية ، فالعنف يحدث الآن فى كل مكان، ولا تتصف به منطقة دون أخرى ، ولا تتسم به دولة دون أخرى ، وإن كانت هناك بؤر للإرهاب ومصادر لتمويله فى دول بعينها .

٢ - تتعامل بعض الدول مع العنف بأسلوب نمطى ، يتمثل فى مواجهته عند الضرورة ، وتفاديه عند اللزوم ، وذلك لن يقضى على ظاهرة (التطرف والإرهاب) ، وربما يقويها ويجعلها أشد صلابة ، على أساس أن أصحاب الفكر المتطرف يجدون دائمًا الفرصة لتنظيم صفوفهم بطرق تحتية بعد المواجهات التى قد تحدث مع السلطة ، إذ أنهم يختفون أحياناً ليصحوا ويضربوا بعد ذلك بطريقة أشد قسوة وضراوة ، أو أنهم يتقلصون من منطقة ما ويجمدون نشاطهم فيها : ليركزون عملياتهم فى منطقة أخرى مما يشتت الجهود الأمنية .

٣ - على الرغم من أن أعمال العنف قد تمولها جهات أجنبية خارجية أو جهات محلية موتورة، فإن هناك بعض الناس أصبحوا يعتنقون العنف مبدأ وأسلوباً ، ويمارسونه ليل نهار ، دون أسباب مفهومة أو معلومة ، لدرجة أنه يمكننا الزعم بأن هؤلاء الناس

يومنون بمبدأ خاطئ ، وهو (الإرهاب من أجل الإرهاب) ويتمسكون بثقافة العنف الكامنة فى نفوسهم .

٤ - وبالنسبة للمنطقة العربية - وبما فيها مصر - يكون من الخطأ إلقاء تهمة إشعال العنف والتطرف على إسرائيل بمفردها ، أو بمشاركة الولايات المتحدة الأمريكية معها ، بحجة أن إسرائيل تناصبنا العداء وأن أمريكا تريد قهرنا والسيطرة علينا . والصحيح ، أن أصل الداء كامن فينا ، فقد عمد العرب إلى تفكيك منظومتهم الدفاعية (اتفاقية الدفاع العربى المشترك) دون إعلان رسمى ، مما جعل إسرائيل تستبيح ضعف غالبية الدول العربية المجاورة لها ، وتمارس ضدهم العنف .

٥ - على الرغم من رفع الشعارات البراقة التى تدعو لثقافة السلام ، وتظهر أهمية وضرورة نبذ العنف والخلافات والكراهية ، فإن بذور التطرف والإرهاب فى مجتمعاتنا تزهر - فى حقيقة الأمر - بالدماء من فلول ، ليست ضائعة أو طائشة أو بائسة كما يدعى أو يزعم هؤلاء الذين يسطحون الأمور ، بل من فلول لها أهدافها ومقاصدها ، وتجد مساعدات عظيمة الشأن من الذين ينفخون فى النار ، وذلك أسهم فى حدوث هزات اقتصادية وعسكرية وسياسية واجتماعية فى عديد من الدول العربية .

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن اعتبار العنف خطراً داهماً يهدد الأمن والسلام العالميين ، كما يهدد الديمقراطية والتنمية ، وينعكس سلباً وسوءاً على كل مواطن أياً كان ، وذلك ما دعا منظمات الأمم المتحدة - وبالذات منظمة اليونسكو ومنظمة اليونيسيف - إلى الترويج فى السنوات الأخيرة لما أطلقت عليه ثقافة السلام لمقابلة ظاهرة التطرف والإرهاب ، التى تفشت فى جميع قارات العالم ، باستثناء قارة أستراليا .

إن ثقافة السلام كمفهوم جدير بالاهتمام من قبل الحكومات والسلطات ، وبالرعاية من قبل المثقفين فى كل مكان ، إذ أن مواكبة السلام تخدم حركة التنمية والتقدم والديمقراطية ، ويسهم فى بناء الإنسان بما يؤهله لدخول القرن الحادى والعشرين .

والسؤال : كيف نكسب ثقافة السلام للإنسان بعامة وللمتعلم بخاصة ؟

وبمعنى آخر :

ما الأساليب التى يجب إتباعها كى نقنع الإنسان بعامة والمتعلم بخاصة بأن يكون السلام منهجاً حياتياً ، يجب اتباعه والأخذ به فى الممارسات العامة والخاصة ، وعلى المستويات المحلية والقومية والعالمية ؟

أيضاً يكون من المهم طرح السؤال التالى :

لماذا يكون من المهم التأكيد على ثقافة السلام والدفاع عنها ؛ لإقرارها والأخذ بها وتطبيقها على جميع المستويات ؟ .[٦]

قبل الإجابة عن الأسئلة آنفة الذكر ، يجدر الإشارة إلى وجود توجه يرى أن منظمات الأمم

المتحدة فى سعيها للتأكيد على تربية السلام ، إنما تروج لاتجاه موجه بالدرجة الأولى ضد العرب، حيث يختفى خلف هذا الاتجاه غرض سياسى ، وهو السلام والتطبيع بين العرب وإسرائيل لصالح إسرائيل بالدرجة الأولى .

وبمعنى آخر ، يعكس اتجاه الثقافة للسلام بين جنباته حركة ، تسعى جاهدة لسلب قوة العرب بحجة نبذ العنف ، كما تعمل على تفريغ العقل العربى من فكرة مقاومة إسرائيل ، وتمحو من ذكراتهم التاريخية الاعتداءات الوحشية المتكررة التى قامت - وما تزال تقوم بها - إسرائيل ضد العرب ، سواء أكانوا من العسكريين أم من المدنيين العزل .

حقيقة ، أن مبدأ حل الخلافات والنزاعات بطرق سليمة ، وأن مبدأ عدم الاعتماد على القوة أو الركون إليها فى حل المشاكل ، وأن مبدأ التعامل مع الآخرين بالحسنى والتسامح ، لهى مبادئ سامية ومقبولة وتوصى بها الشرائع السماوية ، بشرط أن تطبق هذه المبادئ على الجميع بلا استثناء .

فمن غير المعقول أن يتماشى العرب مع الاتجاه الذى ينادى بالسلام ، ويواكبونه ، ويعملون على تأكيده بالدخول فى الاتفاقيات والمعاهدات التي تنص على الحد من التسلح ، والتى تنص على عدم إنتاج السلام النووى ، بينما نجد إسرائيل تحصل على أرقى سلاح ، وتنتج الأسلحة النووية والكيميائية والبيولوجية متحدية فى ذلك الأعراف والمواثيق الدولية .

والان نجيب عن الأسئلة السابقة ، فنقول :

طالما نقر بوجود (ثقافة السلام) ، ينبغى فى المقابل أن نقر بوجود (ثقافة الحرب) ، مع الأخذ فى الاعتبار الفرق بين (ثقافة الحرب) و (ثقافة العنف) ، فالأولى تتضمن ما ينبغى أن نعرفه عن عدونا الخارجى ، الذى أعلن أو يعلن علينا الحرب ، ويهدد حدودنا ويحاول أن يضرب كياننا الوطنى . أما الثانية ، فتشير إلى ما ينبغى أن نعرفه عن عدونا : الداخلى والخارجى على السواء ، إذ أن العنف يمكن أن يجتاح أمة من الأمم عن طريق بعض مواطنيها ، ويساعدهم فى ذلك بعض العملاء من أبناء هذه الأمة أو العدو الخارجى المتربص بهذه الأمة .

وفى أغلب الأحيان ، تتضمن (ثقافة العنف) بعض المغالطات المقصودة عن الأوضاع المتردية للاقتصاد القومى ، وغلاء الأسعار ، وانتشار الرشوة والفساد ، ومعاناة الإنسان اقتصاديًا ، وحجب الفرصة عن الإنسان حتى لا يعبر من آرائه ومعتقداته بحرية ، وإلى آخر هذه الأمور الاستفزازية التى تهدف استنفار همم الناس ، كى يرفضوا الوضع القائم المستقر . وقد يترتب على ذلك ، عدم قبول أو إقرار الناس لما يحدث من حولهم ، وقد يصل الأمر إلى حدوث صدام وتصادم بين الناس والسلطة ، وبخاصة إذا تفاقمت الأزمة بينهما وفقد كل طرف الثقة في الطرف الآخر ، فيؤدى ذلك إلى انتشار العنف ، الذى يؤدى بدوره إلى فقد الإنسان لسلامته وأمنه واستقراره .

ولكى تقابل (ثقافة السلام) ما تحاول أن تبشر به (ثقافة العنف) من أفكار هدامة متطرفة ، أو ما تحاول أن تحرض الناس للقيام به من أعمال خارجة ، كمقاومة السلطة الشرعية ، أو ترويع المواطنين العاديين عن طريق تهديدهم بالقتل ، أو عن طريق سرقتهم واغتصابهم ، ينبغى

ألا يكون دور (ثقافة السلام) مجرد مقولات مأثورة ، أو ألفاظ طنانة عن أهمية وقيمة السلام ، وإنما يجب أن يكون لها دورها الفاعل والفعال فى صنع السلام نفسه ، أو على أقل تقدير يجب أن تكون جزءاً من مساعى السلام ذاتها .

إن مجرد الحديث عن السلام ، لن يحقق السلام أبداً . أيضاً ، فإن المناداة بالسلام فى جو مشحون بالغضب بسبب أعمال العنف التى تحدث ، يكون مجرد صرخة فى الظلام ، لن يحاول أحد أن يسمعها ، وإذا سمعها فلن يصدقها . للتدليل على ذلك ، نقول إن استقراء التاريخ يوضح لنا أن أعداء السلام من أصحاب الأنظمة الشمولية كانوا يؤمنون بأن دور (ثقافة السلام) يأتى بعد استتباب السلام نفسه ، على أساس أن الواقع القائم هو الذى يفرض ثقافته .

بمعنى : لا تسبق الثقافة الواقع ، لذا فإن الحديث عن (ثقافة السلام) ينبغى تأجيله حتى يتحقق أو يأتى السلام . وبالطبع فى ذلك مغالطة ، لأن الثقافة لا تهتم فقط بالحاضر فقط، وإنما تكون لها رؤية مستقبلية تنبثق أساساً من ظروف الحاضر ، ومن الآمال والطموحات المستقبلية للأمة ، والتي يتوقع المثقفون أن تحققها الحكومة أو السلطة بمشاركة الشعب العامل .

وعندما نتحدث عن ثقافة السلام ، ينبغى أن يشير الحديث إلى السلام الداخلى بين المواطنين من جهة ، وإلى السلام الخارجى بين الدول بعضها البعض مهما كانت أنظمتها الاجتماعية وأيديولوجياتها السياسية من جهة ثانية . فالسلام على المستوى المحلى لم يعد - بأى حال من الأحوال - منفصلاً عن السلام القومى وعن السلام العالمى .

وجدير بالذكر أن عدم تحقيق ما تقدم يحدث تناقضاً فى القول والفعل ، تنعكس آثاره سلباً على الشارع ، فلا يعرف المواطن : ما المطلوب من السلام ؟ ، وما التصور المقترح للسلام نفسه ؟ ، وبذا لا يستطيع أن يوافق أو يرفض ما يسمعه أو ما يراه .

فعلى سبيل المثال ، عندما تتحدث السلطة عن السلام العالمى والسلام مع الدول المجاورة، وتمارس القهر والاعتقال والقتل الجماعى لمواطنيها ممن يختلفون معها فى الرأى أو الفكر، فإن هذه السلطة تفقد مصداقيتها على المستويين : المحلى والعالمى ، ويكون شأنها الرجل الذى يتحدث عن القيم والأخلاق ، والناس يعرفون تماماً أنه سارق أو قاتل .

وينبغى التنويه إلى وجود اتفاق عام على الحاجة إلى ثقافة السلام ، ولكن المشكلة تكمن فى تحديد منهج تحقيقها ، لأن ثقافة السلام إذا بنيت على أوضاع جائرة ، فسوف يمثل هذا أكبر ضرر وأعظم ضربة لقضية السلام .

وإذا لم تتضمن ثقافة السلام الخطوات الإجرائية والتنفيذية لأساليب تحقيقها ، تكون مجرد شطحات لبعض المفكرين أو أحلام يقظة لبعض المثقفين .

ومن ناحية أخرى ، لا يمكن بناء ثقافة السلام فى الهواء ، وإنما يجب لكى تبنى بناءً حقيقيًا أن تستند إلى العدل ، مع مراعاة أن العدل فى حد ذاته نسبى وليس مطلقًا . بمعنى : لكى تتقدم ثقافة السلام وتكون مصدر إشعاع لدعوات السلم ، ولكى يمكن تحقيقها قولاً وعملاً ، ينبغى أن تبنى على واقع فعلى ملموس ، وينبغى أن تتبنى وتدعو إلى قيم تمثل حاجة فعلية للناس ، ويمكن فى الوقت نفسه تحقيقها . فإذا لم يتحقق ذلك تكون مجرد سراب ، لأنها سوف

تمثل سلام الأقوياء ، الذين يفرضون شروطهم وقوانينهم على الضعفاء .

من المنطلق السابق ، ينبغى أن تكرس المناهج الدراسية جل جهودها من أجل دعم قيم ثقافة السلام ، بشرط ألا تتجاهل تلك المناهج عرض الخلافات الجوهرية بين فكر العرب وفكر إسرائيل بالنسبة لمفهوم السلام .

وهناك من يرى عدم تضمين المناهج الدراسية قضية (العرب وإسرائيل) لأن هذه القضية لها جانبها السياسى . وهنا نقول إن المناهج الدراسية فى حد ذاتها ، تقوم فى أساسها على أصول فلسفية مستمدة من الواقع السياسى .

وبعامة .. فإن إغفال القضايا السياسية المهمة والخطيرة لن يخدم أبداً قضية التعليم ، ويجعل المتعلمين فى حيرة بالنسبة لما يحدث من حولهم ، وبخاصة عندما تأخذ القيادة السياسية بعض القرارات المصيرية . إذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمجرد قرار سياسى ، فما بالنا بالنسبة لقضية (العرب وإسرائيل) التى تشغل بال واهتمام العالم بأسره .

إذاً ، ينبغى أن تركز المناهج الدراسية على الأسس والمبادئ التالية ، التي يمكن أن يكون لها دور فاعل وفعال فى تحقيق ثقافة السلام :

* بالنسبة لقضية *الصراع العربى الإسرائيلى* ، ينبغى أن يعرف المتعلم الجذور التاريخية لهذه القضية ، وأن يعرف أن إسرائيل يمكن أن تمثل للعرب عدو إذا أصرت على مواقفها العدوانية تجاه الدول العربية المجاورة لها . وفى المقابل ، يمكن أن تكون من جيران العرب الآمنين ، وقد ترقى العلاقة لأبعد من ذلك ، إذا نفذت المواثيق والنصوص والقرارات التي صدرت من الجمعية العمومية لهيئة الأمم المتحدة ، ومن مجلس الأمن ، ومن المؤتمرات الدولية التى عقدت بين بعض الدول العربية وإسرائيل تحت رعاية الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا ، والتى أقرت مبدأ (الأرض للعرب مقابل السلام لإسرائيل) ، والتي أشارت إلى أهمية وضرورة انسحاب إسرائيل من جميع الأراضى العربية ، التى احتلتها بعد حرب يونيو ١٩٦٧ .
* بالنسبة لقضية *المياه* ، ينبغى أن يدرك المتعلم أنها ستكون قضية القرن القادم (القرن الحادى والعشرين) ، إذ أن الموارد المائية تكاد أن تنضب ، وأن الأنهار تكاد أن تجف. وينبغى أن يعرف المتعلم أن قضية المياه ، ربما تمثل خلال السنوات القليلة القادمة أحد أركان الصراع العربى الإسرائيلى ، كما أنها قد تمثل أحد أسباب النزاعات الإقليمية بين الدول الأفريقية .
* بالنسبة لقضية *التراث الإنسانى* ، ينبغى أن يعرف المتعلم أن وظيفة الإنسان كما تنص عليها الشرائع السماوية هى تعمير الأرض وصنع الحياة ، وليس التدمير والتخريب . وعليه ، لا يمكن تنظيم المجتمعات على أساس القوة المطلقة ، ولا يمكن إعداد المجتمعات نفسها باستمرار العنف أو الحرب ، على أساس أنهما الأداتان الأساسيتان اللتان تكفلان استمرار الحياة أو الحفاظ على الذات .

إن استقراء التاريخ يؤكد فشل النموذج الإسبرطى ، الذى اهتم بالتركيز على قيم

البطولة والإعداد البدنى للناس ، ويؤكد فشل الثقافات البدائية البربرية التي قامت على أساس القوة المطلقة .

إذاً ، فقضية التراث الإنسانى أولاً وأخيراً هى قضية السلام وتأكيد الحياة ، مع مراعاة أن السلام عندما يتحول إلى ثقافة - أعنى ثقافة السلام - ينظم المجتمع فى هذه الحالة نفسه ؛ من أجل الحياة بمفهومها الشامل القائم على تنظيم الحوار .

* بالنسبة لقضية **تغيير العقول** ، ينبغى أن يدرك المتعلم أبعاد النظرية التى يتبناها اليونسكو ، والخاصة بالطرق والأساليب ، التي يمكن إتباعها لتأكيد السلام ولنبذ الخلافات ولرفض العنف . وتقوم هذه النظرية على أساس أن الحرب تحدث فى عقول الناس ، وبالتالى إذا تغيرت عقولهم فى الاتجاه الذى يؤكد السلام ، يمكن أن تنتفى تماما فكرة الحرب من أذهانهم .

وعلى الرغم من أن النظرية آنفة الذكر تحتمل التأويل ، وتتطلب اجتهادا فى تفسير نصوصها ، على أساس أن هذه النظرية تمثل خنوعًا للإنسان وقبول الأمر الواقع ، وتبشر الدول المتقدمة والغنية بالمزيد من السيطرة والهيمنة على الدول النامية والفقيرة ، لذا ينبغى أن يعرف المتعلم الفكرة التى تقوم عليها ، ومقاصدها الضمنية والخفية ، حتى لا ينزلق فى متاهات الكلمات المعسولة والألفاظ الطنانة .

* بالنسبة لقضية **القيم** التى تتضمنها ثقافة السلام ، ينبغى أن يدرك المتعلم أن القضية أبعد وأشمل من مجرد مجموعة القيم العامة الحاكمة للمجتمع . فالقضية تتضمن أيضا الأولويات التى يرتبط بها المجتمع ، سواء أكان ذلك على المستوى الداخلى أم الخارجى .

بمعنى : تتضمن القضية القيم التى يستطيع المجتمع أن يعطيها الاهتمام الواجب واللازم ، مهما كان الثمن .

أيضاً ، ينبغى أن يعرف المتعلم أن ممارسة العنف لن تصحح أبدا الأوضاع الجائرة أو الظالمة التى تتبناها أو تدافع عنها القيم العامة الحاكمة للمجتمع ، إذ أن ثمن العنف أعلى بكثير من بقاء الأوضاع الجائرة ، وأشد فتكًا باستقرار المجتمع من الظلم الذى قد يسوده .

* بالنسبة لقضية **ثقافة الحرب** ، ينبغى أن يفهم المتعلم أن العنف ليس المقابل الطبيعى للسلام من أجل تصحيح الأوضاع الخاطئة ، وأن العنف بدوره يؤدى إلى مزيد من العنف ، إذ أن تصحيح الأوضاع الخاطئة عن طريق العنف لن يحقق عدلا ، وقد يترتب عليه المزيد من الظلم .

أيضًا ، فإن ثمن العنف باهظ التكاليف ، ويدفع فى الحقيقة مرتين ، أولهما : وتتمثل فى تكلفة الفرصة البديلة عندما يتم تجهيز الأفراد أو المجتمعات لاستخدام العنف ، وثانيهما : وتتمثل فى النتائج أو الخسائر المترتبة على ممارسة العنف نفسه.

وينبغى أن يدرك المتعلم أن ثقافة العنف تتعارض مع **ثقافة السلام** ، إذ تؤكد ثقافة السلام على قيمة الحياة باعتبارها الأصل ، بينما تعكس ثقافة العنف السلوك العدوانى الذى يكون مدمراً لذات الإنسان . فالفرد الذى يرفض التسامح مع الآخرين، ويصر على مقابلة العدوان بالعدوان ، يفقد فى أغلب الأحوال اتزانه وسلامه الداخلى ، وبخاصة إذا فشل فى تحقيق مقاصده وأغراضه العدوانية .

* بالنسبة لقضية **العدل** فى ظل ثقافة السلام ، ينبغى أن يدرك المتعلم أن الحديث عن السلام بمعنى إدارة العلاقة مع الآخرين للحصول على أفضل وأكبر قدر من المكاسب ، إن لم تحقق عدلا مطلقا فإنها تحقق عدلا نسبيا ، وذلك يجعل المسألة متسعة ، بحيث تشمل جميع جوانب الحياة : الاقتصادية والسياسية والاجتماعية .... إلخ ، كما تؤدى بالتبعية إلى دائرة واسعة من التحركات ، لا يمكن أن يحققها الإنسان الذى يؤمن بإستراتيجية أحادية الجانب ، تقوم على أساس العنف فقط فى حل المشكلات .

أيضا ، ينبغى إكساب المتعلم العدل كقيمة تتحقق من خلال المداولات والمحاورات والمناقشات ، وبذا يفهم أن فرض الأمر الواقع لن يحقق أبدا العدل ، ولن يسهم فى ترسيخ أسسه . فالحياة لا تحتاج إلى تعامل معقد ، كما لا يمكن حل مشكلاتها عن طريق القوة ، لأن ذلك لن يحقق أبداً العدل المطلق أو النسبى .

وبالنسبة للتداخل بين العدل والسلام ، ينبغى أن يعرف المتعلم أن العدل كما هو شرط من شروط تحقيق السلام ، فإن السلام أيضا شرط من شروط تحقيق العدل . فالسلام يمكن أن يكون سلاحا فى مواجهة العنف وتحقيق العدل ، كما أن العدل يرسخ ثقافة السلام ، فينتفى العنف ولا يوجد ما يبرره .

* بالنسبة لقضية **الحق** ، ينبغى أن يعرف المتعلم أن صوت الحق أقوى من صوت المدفع ، علما بأن ثقافة العنف قد ترى الحق من منظورها فقط ، وغير ذلك يكون باطلا ولاأساس له من الصدق ، لذا تربى ثقافة العنف الناس على أحد خيارين ، إما الاستسلام أو القتال ، وبالتالى يقر من يؤمن بثقافة العنف بأن الحق معه دائما والباطل مع الآخرين .

أيضا ، ينبغى أن يدرك المتعلم أن ثقافة السلام تؤكد الحق كقيمة مهمة بالنسبة للإنسان ، وتسعى إلى تحقيقها عن طريق تحقيق التوافق بين مصالح البشر بإلغاء المتناقضات بينهم ، كما تعمل جاهدة على إبطال المسببات ، التى تحول دون سيادة الحق وتحقيق العدل بين الناس .

* بالنسبة لقضية ***التفاعل الإيجابى والعادل بين الشعوب*** ، ينبغى أن يعرف المتعلم أن تحقيق هذا التفاعل يسهم فى تحقيق مصالح الشعوب ويؤدى إلى رخائها .

ويمكن لثقافة السلام أن تحقق العدالة للشعوب والمساواة بينها ، علما بأن العدالة والمساواة هما الدعامتان اللتان يقوم عليهما التفاعل الإيجابى بين الشعوب .

وجدير بالذكر ، أن جوهر ثقافة السلام هو تعليم الناس والشعوب إدارة تناقضاتها في إطار سلمي ، فتنتهي بذلك فكرة الصراعات ليحل محلها التفاعل العادل بين الناس والشعوب ؛ خاصة وأن ظروف العصر تقتضي أن يحل التعاون محل الخلاف، وأن يحل الحب محل الكراهية ، وأن تختفي التناقضات لتحل محلها الأخوة الإنسانية العامة والشاملة بين الناس والشعوب على السواء .

* بالنسبة لقضية **تنشئة الإنسان** في ظل ثقافة السلام ، ينبغي أن يعرف المتعلم جيدا أن ثقافة السلام - حتى وإن تحققت بين الناس والشعوب - لن تلغي أبدا التناقضات بينهم . فالعنف والخلاف موجودان منذ خلق الله الإنسان ، وأن ما يمكن أن تقوم به ثقافة السلام هو تحجيم العنف حتى لا يظهر بصورة سافرة وعنيفة تدمر الإنسان وتعطل مصالحه ، وحتى لا يظهر في صورة حروب بين الشعوب قد تؤدي إلى قتل الملايين وتخريب المدن ، كما حدث في الحربين العالميتين : الأولى والثانية ، وكما حدث في الصراع العربي الإسرائيلي الذي بدأ سنة ١٩٤٨ ويستمر حتى يومنا هذا .

والحقيقة التي ينبغي ألا ننكرها أو نتجاهلها هي وجود التناقضات على المستوى الفردي والجمعي بين الناس ، وعلى مستوى الشعوب والدول ، لأن غير ذلك يكون تزييفا للحقيقة . والمهم في الموضوع - كما قلنا فيما تقدم - أن يعرف الناس أنسب الأساليب وأحسن الطرق لإدارة تناقضاتهم بشكل سلمي ، وأن يتعود الناس التعبير عن آرائهم ووجهة نظرهم بشكل موضوعي وعقلاني .

* بالنسبة لقضية **البعد السياسي** لثقافة السلام ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن ثقافة السلام، رغم نبالة مقاصدها المعلنة ، فإن لها جانبها السياسي الذي قد يحمل بين طياته وجنباته بعض المضامين ، التي قد تعمل ضد مصلحة الإنسان ، خاصة في الدول النامية والفقيرة .

إن ثمة شكوكا قوية بأن ثقافة السلام موجهة للترويج لفكرة تربية السلام في المنطقة العربية بمفهوم غير عربي ، وذلك لامتصاص عملية القوة التي قد يستخدمها العرب كرد فعل طبيعي لتجاوزات إسرائيل وعدوانها المتكرر على الدول العربية المجاورة لها ، ولتنحية فكرة مواصلة الاستعداد العسكري العربي والابتعاد عن تسلح وتسليح الجيوش العربية بالأسلحة الحديثة والعتاد المتقدم ، على أساس أنه لا داعي لذلك لأن السلام مع إسرائيل آت ، وعلى أساس توجيه الإمكانات المادية للدول العربية لتنمية مواردها واقتصادها بدلا من الصرف العسكري لإعداد جيوش قوية مستعدة .

بمعنى : قد تتبنى ثقافة السلام بعداً سياسياً يمكن توجيهه ضد العرب ، حيث يقوم هذا البعد على أساس عدم وجود دواعي وإلحاحات في الوقت الحالي لاستخدام مبدأ القوة ضد إسرائيل ، طالما يمكن حل التناقضات بينها وبين العرب بالطرق السلمية .

وبالطبع ، يضعف هذا البعد السياسي من قوة **العرب العسكرية** ، وقد يؤدي في

النهاية إلى تفككها وانحلالها ، فى الوقت الذى تستمر إسرائيل فيه فى تكديس ترساناتها العسكرية بأحدث الأسلحة ، كما أنها تستمر فى التسلح النووى ، ضاربة المواثيق والمعاهدات الدولية الخاصة بهذا الشأن عرض الحائط .

ومما يؤكد الشك والارتياب فى البعد السياسى لثقافة السلام ضد العرب ، أن الدعوة للسلام نفسه قد جاءت من أطراف أقوى ، مما يجعل هذه الدعوة مشبوهة وغير مقنعة، وقد تؤدى إلى استسلام العرب بحجة أنه لا يوجد داع للحرب .

وكان من الممكن جدا ومن الطبيعى أن تتبنى ثقافة السلام تدعيم قوى المقاومة السلمية بهدف فرض السلام على جميع الأطراف ، وليس مجرد تحقيقه عن طريق المفاوضات بين العرب وإسرائيل التى تتعثر كثيراً ، ولا يتم إكمالها فى أحيان عديدة، وذلك قد يؤدى فى نهاية الأمر إلى فشل عملية السلام ذاتها .

* بالنسبة لقضية **المقاومة السلمية** ، ينبغى أن يعرف المتعلم أن الحرب لا تحل المشكلات فى أحيان كثيرة ، بل قد تزيد من التهاب واشتعال المناطق المتصارعة .

وفى المقابل ، ينبغى أن يعرف المتعلم أهمية وخطورة دور المقاومة السلمية التى ترفض الاستسلام ، وتدافع عن حقوقها بشدة ودون خنوع . فالمقاومة السلمية ، طريقها النضال من أجل تحقيق السلام ، كما أنها ترفض ثقافة السلام المفروضة والتى قد تحدث خللا فى التوازن بين أطراف الخلافات والصراعات .

وجدير بالذكر أن المقاومة السلمية باهظة التكاليف ، لأنها لا تقتصر فقط على إبداء الرأى أو الشجب ، وإنما تتعدى ذلك بكثير ، فتشمل الإيذاء النفسى والبدنى للمناضلين ، وتلويث سمعتهم وشرفهم . أيضا ، ترفض المقاومة السلمية الاسترخاء ، وتمييع المواقف ، وتبقى ذاكرة التاريخ أمامها واضحة جلية لتستجلى منها ظروف الأحداث الحالية ، وتستقرئ الدواعى والمبررات التى أدت إلى حدوث تلك الأحداث .

وتبقى كلمة مهمة بالنسبة لقضية **ثقافة السلام** ،وهى أن يعرف المتعلم أن السلام لن يكون يوما من الأيام منحة أو هبة من الآخرين ، والدليل على ذلك أن لثقافة السلام وجهين ، أحدهما إيجابى ، وينبغى أن يرحب به المواطن العربى ويقبله ويدافع عنه ، لأنه يقوم على أساس التفاعل الإيجابى بين جميع شعوب العالم ، كما يؤمن بسياسة الند للند بين الشعوب العربية وبقية الشعوب من أجل البناء والتنمية .

أما **الوجه الآخر** لثقافة السلام ، فينبغى أن يرفضه الإنسان العربى تماما ، لأنه يعمل على ترويض الشخصية العربية ويسعى إلى استقطابها . ويحاول أن يفرغ عقل الإنسان العربى من المبادئ والقيم التى تقوم عليها عروبته ، ولأنه مفروض علينا وموجه لنا دون غيرنا ، وكأننا من الغزاة أو ندعى أننا الشعب المختار . أيضا من المبررات القوية والمهمة التى تؤكد أهمية رفض الوجه الاخر ، ما نذكره فيما يلى :

(أ) لم يبدأ الإنسان العربى يوما ما من أيام القرن العشرين - المنصرم - العدوان ، بل هو الذى كان يعتدى عليه ، وتسلب خامات أرضه وأمواله ، ويأخذها الآخرون كغنائم

لهم أو كحق مكتسب لهم .

(ب) على الرغم من أن طبيعة الإنسان العربية انفعالية ، ويمكن استثارتها بسهولة بسبب ظروف القهر والعدوان التى عانى وما يزال يعانى منها ، فإن الإنسان العربى يميل للسلم ، وعدم العدوان على الآخرين ، ويحاول أن يحل مشكلاته مع الآخرين عن طريق المفاوضات والمداولات تجنبا للصدام معهم .

(جـ) حقيقة أن المنطقة العربية هى مهد الديانات السمائية الثلاثة (اليهودية والمسيحية والإسلام) ، ولكن الإنسان العربى مستقر فى منطقته ولم يترك أراضيه ، كما حدث للآخرين من تشتت فى جميع بقاع العالم كحكم سمائى عادل ، لذا فإن الإنسان العربى متسامح بحكم طبيعته الدينية ولا يميل للعدوان ، بينما الآخرون يمارسون العدوان بالفعل ؛ من أجل تحقيق مقاصدهم المتمثلة فى تكوين الدولة الكبرى .

وفى ختام الحديث عن ثقافة السلام ، نقول إنه يخطئ من يعتقد أنها موجهة لجميع دول العالم ، وإنما هى موجهة مباشرة للصراع العربى الإسرائيلى ، وفى هذا الوقت بالذات الذى تتعثر فيه المفاوضات بين العرب وإسرائيل ؛ بسبب عدم التزام إسرائيل بالقرارات والمواثيق الدولية ، والمماطلة فى الانسحاب من الأراضى التى احتلتها بعد عدوان يونيو ١٩٦٧ .

أيضا ، فى هذا الوقت ، تقوى إسرائيل من ترساناتها العسكرية ، بينما تتبنى المنظمات الدولية (اليونسكو واليونيسيف ....) الدعوة للتعامل مع إسرائيل من منطلق الأخوة والصداقة.

ما دام الأمر كذلك ، ينبغى أن تبرز المناهج التربوية الأسس والمبادئ التالية :

١ - إن لغة خطاب ثقافة السلام يمكن أن تكون موجهة ضد العرب طالما أنه يتم تعليم الطفل الإسرائيلى كراهية العرب ، حيث يغرسون داخله ضرورة التخلص منهم حتى لو كانت الوسيلة لتحقيق ذلك هى القتل . لذا ، ينبغى أن تشير مناهجنا بأن العرب دعاة للسلام ، ولكنهم لا يستسلمون لادعاءات إسرائيل الإعلامية والعسكرية .

٢ - إن مجال الحرب أو السلام هو طبيعة العلاقات الكلية المتباينة بين الدول بعضها البعض ، بكل ما تشمله من تفصيلات مادية ومعنوية تخص الماضى والحاضر والمستقبل . لذا ، ينبغى أن تبرز مناهجنا أن الماضى بين العرب وإسرائيل كان يقوم على العداء السافر ، وإن الحاضر بين بعض الدول العربية - ومن بينها مصر - وإسرائيل وبخاصة بعد انتصار أكتوبر ١٩٧٣ يقوم على أساس محاولة حل النزاعات بالطرق السلمية والمفاوضات المباشرة على أساس الند للند ، وأما المستقبل فسوف يعتمد على قوتنا وصلابتنا فى تحقيق تكاتف وتكامل الدول العربية لمقابلة التجمعات الدولية من جهة ، ولمقابلة التزايد المطرد للقوة العسكرية لإسرائيل من جهة أخرى .

٣ - إن تحقيق السلام النبيل يتطلب الأفعال المسئولة وليست الأقوال الفضفاضة ، ويستوجب الاستعداد الجاد وليست الأمانى الطيبة ، ويقتضى استرجاع الذكريات المريرة التى قامت بها إسرائيل ضد العرب منذ سنة ١٩٤٨ . لذا ، ينبغى أن تركز

المناهج جل اهتمامها لتحقيق الآتى :

- إن العرب فى حالة استعداد (ولا أقول حرب) ضد إسرائيل ، طالما أنها مستمرة فى سياسة بناء المستوطنات اليهودية في الأراضى العربية ، وطالما ترفض مبدأ (الأرض مقابل السلام) .
- إن التربية من أجل السلام لاتعنى أبدا إعداد أو تخريج جيل مدجن ، لا يملك أى دافع يحثه على الدفاع عن وطنه إذا تعرض لاعتداء خارجى ، وإنما تعنى سلام الأقوياء الذين يستطيعون ويعرفون كيف يدافعون عن أوطانهم باستخدام الأسلوب الأمثل الذى يتناسب مع ما يقوم به الطرف الآخر .
- إن برامج التربية من أجل السلام ينبغى أن تكون نابعة من الذات العربية ، وليست مجرد أطروحات خارجية يمكن أن تؤثر سلبا فى تشكيل الوجدان العربى. وعلى الرغم من ذلك ، لا يوجد أى مانع أو تحفظ لمناقشة البرامج الخارجية ، والأخذ بإيجابياتها التى تناسب واقعنا العربى ، وتفنيد سلبياتها التى تحاول أن تؤثر على مستقبل الإنسان العربى وتوجهاته .
- إن العرب يوافقون على السلام ، ويسعون إلى تحقيق التعايش السلمى بينهم وبين الآخرين ، بشرط أن يتم ذلك وفق القنوات الشرعية الدولية ، وبشرط مراعاة المحافظة على ثقافتنا القومية واحترام هويتنا العربية .

وبعد العرض السابق الذى دار حول المنهج التربوى وثقافة السلام ، يكون من المهم طرح السؤال التالى :

ما إمكانية بناء الإنسان الدولى فى ظل ثقافة السلام ؟

بعد تفكك الاتحاد السوفيتى ، ظهرت نداءات جديدة من الدول الكبرى ، أدت إلى إبراز أهمية قيام نظام عالمىْ جديد ، يقوم على أساس مبدأ حتمية السلام ، وبذا أصبح على الدول النامية معرفة كيفية التعامل مع الدول الصناعية الكبرى ؛ لكى تشارك مشاركة فعالة فى النظام العالمى الجديد ، فيتحقق بذلك المجتمع الدولى على أسس من العدالة والمساواة بين الدول الغنية والدول الفقيرة على السواء .

ويحتاج تحقيق مبدأ حتمية السلام ليقابل احتياجات المجتمع الدولى إلى :

* التخطيط القصير والطويل المدى لتحقيق السلام .
* إدخال مبادئ السلام ومواثيقه كعلم ضمن مقررات التعليم العام والجامعى .
* نشر فكرة السلام على المستويين : المحلى والعالمى عن طريق الإعلام .

والحقيقة .. فإن بناء المجتمع الدولى الذى يؤمن بالسلام منهجا وسبيلا ، ويسعى إلى تحقيق آمال الشباب وطموحهم فى حياة رغدة سعيدة هادئة ، يتطلب نوعًا جديداً من البشر ، جذورهم تنبثق من الأصول المتعارف عليها أسريا واجتماعيا وقوميا وعالميا . إن هذا النمط من البشر **مثاليون أقوياء العقول** ، لذا فإن رؤوسهم فى السحاب وأقدامهم على الأرض ، كما

أنهم واقعيون ومنطقيون فى تفكيرهم وتصرفاتهم وأعمالهم ، وليسوا مجرد عاطفيين أو خياليين.

وعليه .. ينبغى النظر إلى هؤلاء الناس على أساس أنهم سلالة جديدة من البشر ، لذا لابد من تحديدهم وتقديمهم وتنميتهم وتعليمهم ليكتسبوا العقلية الدولية الواعية والناضجة والقادرة على تقدير الأمور وتنفيذ المسئوليات المطلوبة منهم .

وبعامة .. يتميز الإنسان الدولى بخصائص عديدة ومتنوعة ، نذكر منها الخصائص التالية:(٧)

١ - له جذور عميقة ونشطة وناجحة فى ثقافته الأم .

٢ - أن يكون قد اختبر بموضوعية نواحى القوة والضعف فى هذه الثقافة .

٣ - ألا يكون مفرطًا فى حساسيته للانتقادات التي توجه إليه .

٤ - أن يكون قادراً على الاندماج مع أناس آخرين ويستمع إليهم ، ويتعلم منهم فى حالة سفره للخارج .

٥ - أن تكون له علاقات شخصية دورية على أساس المدى الطويل ، مع عدد من الأشخاص من دول أخرى .

٦ - أن يكون له أصدقاء دوليون فى مجال تخصصه أو عمله .

٧ - أن يستطيع مناقشة الثقافات الأخرى دون تحيز لثقافة على أخرى .

٨ - أن يكون له نشاط فى اهتماماته بتنمية تبادل المساعدات بين دولته والدول الأخرى.

٩ - أن يكون على معرفة شاملة بالأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة ، وأن يكون قادرا على دعم نشاطاتها .

١٠ - أن يستطيع فى لحظة أن يتحول إلى إنسان آخر ، بحيث يندمج ويتعاطف مع أفكار ومشاعر الآخرين .

١١ - أن يكون غير راغب فى جعل الآخرين - أفرادا وثقافات - مطابقين لتصوراته الخاصة .

١٢ - أن يجد من الطبيعى والمرضى له أن يعيش كعضو فى (أسرة الإنسان) ، لأنه قد خبر الروابط المشتركة التى توجد بين شعوب من حضارات مختلفة .

ولكن :

ما دور المنهج التربوى فى صنع الإنسان الدولى ؟

لكى يكون للمنهج التربوى دوره الإيجابى فى صنع وإيجاد الإنسان الدولى ، ينبغى أن يكسب التلاميذ مقومات الانتماء للوطن ، متمثلة فى الولاء للأسرة والأصدقاء والجيران ، والمنظمات والهيئات القومية ، والمؤسسات والمصالح المحلية ، بشرط أن يواكب ذلك ويكمله الانتماء الدولى ، والانتماء للإنسانية جمعاء .

بمعنى ، ينبغى أن يبرز المنهج التربوى عدم وجود تعارض بين الوطنية والإنسانية ، أى

إبراز أن حب الأمة وحب الجنس الإنسانى يمكن أن يتعايشا فى وجدان ومشاعر وإحساس وإدراك وعقل الإنسان على المستوى والصورة الطبيعية نفسها التى تتعايش بها القيم الخاصة بحب الوطن، وحب الأسرة والأصدقاء والجيران .... الخ .

إذاً ، ينبغى أن تتضمن مسئوليات المنهج : مسئولة تنمية التلاميذ وتربيتهم بما يحقق البعد الإنسانى الذى يقوم عليه المجتمع الدولى . ويمكن أن تسهم المقترحات التالية فى تحقيق الهدف السابق :

* وضع منهج للتربية الدولية بحيث يتضمن الخبرات الإنسانية بمعناها الواسع ، مع مراعاة أن تبدأ دراسة هذا المنهج مبكرا لأطفال الحضانة وتلاميذ السنوات الأولى فى المدرسة الابتدائية .
* أن يتطرق المنهج المقترح لدراسة بعض المشكلات الدولية وأسبابها ، وأن يتعرض لدراسة المجتمعات والحضارات والنشاطات الإنسانية الكبرى ، التى يموج بها العالم الآن ، وبذا يمكن الأخذ بيد التلميذ نحو عالم اليوم وعالم المستقبل الكبيرين .
* أن يركز المنهج المقترح على خصائص الناس من حيث تشابههم واختلافهم واهتمامهم بالآخرين ، كى يتعلم التلميذ أهمية احترام الناس ، مهما كانت تبايناتهم المعيشية والاقتصادية ، ومهما كانت الفروق الفكرية والأيديولوجية بينهم .
* أن يساعد المنهج المقترح على تطوير فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية ، وأن تكون شاملة ووثيقة الصلة بعالم اليوم والغد ، وأن تؤكد القيم الإنسانية الدولية .
* أن يكسب المنهج المقترح التلميذ مقومات التنشئة ، التى تسهم فى جعله يؤمن بوطنه القومى وبوطنه العالمى الإنسانى ، وذلك عن طريق :
  - اكتساب السلوك الفعال والمتغير إزاء المشكلات الموجودة أو الطارئة .
  - التركيز على المهارات المطلوبة لحل المواقف الصعبة .
  - الاهتمام بالمشاعر والحقائق على قدم المساواة .
  - ممارسة النشاطات والممارسات التربوية المهمة سواء أكانت محلية أم عالمية .
  - تضمين الدراسات الاجتماعية وفنون اللغة كمحورين رئيسين فى بناء المنهج .
- أن يقوم بتعليم المنهج المقترح مدرسون أكفاء ، ذوو تفكير دولى ، بشرط أن تقف السلطات التشريعية والتنفيذية والتربوية وراء هؤلاء المعلمين تساندهم ، وتعضد من جهودهم .

(٣٩)

المنهج التربوى والديمقراطية

لقد أكدت التربية الحديثة أهمية الأخذ بمفهوم الديمقراطية فى المنهج ، وذلك على أساس أن المناهج الدراسية أيا كان نوعها يجب أن يكون لها دور فى بناء الإنسان . ولن يتحقق هذا الدور بمنأى أو بعيدا عن الديمقراطية . لذا ، فإن الممارسات الديمقراطية - سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية أم دينية - التى يقرها المجتمع أو يرجوها ، ينبغى أن تنعكس من خلال المواد الدراسية التى يتضمنها المنهج . أيضا ، فإن الممارسات داخل المدرسة وخارجها يجب أن تعبر عن مفهوم الديمقراطية الذى يؤثر فى بناء الفرد فكرا ووجدانا وسلوكا .

وتقوم الديمقراطية على الأسس والقواعد التالية : (مورفيت ، جونز ، ريلر) .[٨]

- ليست القيادة مقصورة على أولئك الذين يشغلون مناصب مرموقة فى الهيئة المتصورة.
- إن العلاقات الإنسانية الطيبة عامل أساسى فى تجميع الإنتاج ومواجهة حاجات كل عضو من أعضاء المجموعة .
- المسئولية يمكن أن يتقاسمها عدد من الناس .
- كل من يتأثر بنتائج برنامج ما أو سياسة بعينها يجب أن يشارك فى اتخاذ القرارات ذات الصلة بهذا البرنامج أو هذه السياسة .
- يحس الفرد بالأمن عندما تكون الظروف التى تحيط به فعالة نشطة ، تدعوه إلى أن يتقاسم مع غيره مسئولية إصدار القرارات .
- وحدة الهدف تتحقق عن طريق إجماع الرأى والولاء للمجموعة .
- الحد الأعلى من الإنتاج يتحقق في جو يخلو من الخوف .
- إن الهيئة العامة التى تضم الرؤساء والمرؤوسين ينبغى أن تستخدم أصلا لغرض تقسيم العمل وتنفيذ السياسات والخطط التى تضعها الجماعة .
- إن الفرد فى المنظمة لا يعتبر سلعة استهلاكية ، بل إن الهدف الأول والأخير لأية منظمة ، هو تهيئة احتياجات الأفراد فى مجتمع إنسانى .
- التقييم مسئولية جماعية .

تأسيسا على ما تقدم ، ينبغى أخذ الأمور التالية فى الاعتبار عند تصميم وبناء المنهج :

(١) " يحتاج الفرد إلى فهم حقوقه وإدراك واجباته نحو المجتمع الديمقراطى . لذا يجب أن يكون على قدر كبير من النشاط والكفاية فى تأدية واجباته ، باعتباره عضواً فى مجتمعه ، وفى الوقت نفسه مواطنا فى الدولة ، كما لابد أن يكون على دراية بأمور العالم وشعوبه . "

(٢) " من الدعائم القوية لنظامنا الديمقراطى إيماننا بحق التعليم لجميع الناشئين . واليوم نرى أن نسبة من يتعلمون بالمدارس ويتخرجون فيها أعلى من أى وقت مضى . غير أن هذا من شأنه طبعا أن يؤدى بنا إلى مشكلات أخرى ؛ إذ أنه نظرا للأعداد المتزايدة من التلاميذ ،وبما أننا نحاول أن نعلم كل فرد ، أصبح من الصعوبة بمكان أن ننسى الحقيقة الهامة ، وهى أننا يجب أن نبحث دوما عن التلاميذ الموهوبين ونشجعهم على العمل ونشحذ ملكاتهم . ونحن إذا لم نفعل هذا فلن يتم الكثير منهم تعليمهم على الوجه الأكمل " .

(فولسون : ١٩٥٨) .

(٣) " إن الفكرة الساذجة عن المساواة ، تلك الفكرة التى تدعو باسم الديمقراطية إلى تقرير نفس القدر من التعليم لجميع الأفراد ، أخذت الآن تخلى مكانها لديمقراطية أخرى أكثر صدقا وأشد واقعية ، وتنادى بأن يكفل التعليم لكل فرد الوصول بطاقاته الطبيعية إلى أقصى حد ممكن . "

والسؤال : ماذا عن ديمقراطية المنهج ؟

قام (كمال نجيب) بعمل ورقة بحثية موضوعها " الديمقراطية والمنهج" ، وخلص فيها إلى النتائج التالية :[٩]

١ - إن محتوى المواد الدراسية ليس محايداً كما يعتقد رجال التربية التقليديون ، بل مثقل بالمعانى الاجتماعية والسياسية . فلا مغزى البتة للتمييز بين المعرفة المدرسية والمحتوى الأيدولوجى لها . وعلى ذلك ليس من المنطقى تقويم هذه المعرفة بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة .

٢ - يشير التحليل الاجتماعى والسياسى للمعانى المتضمنة فى المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرها ومبادئها ، ويعنى ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف تخدم فى إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعى الحالى .

٣ - تعمل المناهج على دعم التقسيم الاجتماعى للعمل وتفرزه ، وتؤدى بذلك دوراً تربويًا مهمًا فى توليد الظروف الموائمة لاستمرار عدم التكافؤ الاجتماعى ، وأكثر من ذلك فهى تلعب دوراً مهماً فى حرمان الفئات المقهورة من أنواع الوعى اللازمة للكشف عن طبيعة النظام الاجتماعى الطبقى .

أما بالنسبة لدور المنهج التربوى لتحقيق الديمقراطية كأسلوب ونظام للحكم ، ولإرساء قواعد الديمقراطية كمنهج حياتى على أساس تحديد العلاقة بين الفرد والسلطة من جهة ، ووضع أصول الممارسات ، التى ينبغى أن تقوم عليها العلاقات المتشابكة بين الأفراد من جهة أخرى ، فيتمثل فى الآتى :

(١) بالنسبة **للمشاركة الإيجابية** للإنسان فى تحديد أنسب الوسائل والأساليب

للعلاقة بينه وبين السلطة الحاكمة بحيث تكون فعالة وتبادلية التأثير ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* أن الدستور هو مصدر التشريعات ، وقد وضع فى الأصل من أجل تحديد العلاقة بين الناس والسلطة بحيث يعرف كل فرد حقوقه فيطالب بها ، وأن يعرف واجباته فيؤديها . ويعنى ذلك أن جميع نصوص الدستور ، بما يندرج تحت مظلته من قوانين ، قد وضعت من أجل حماية حقوق الإنسان .
* وعليه ، ينبغى أن يتضمن المنهج بعض النصوص القانونية كما جاءت بالدستور ، ليتعلمها التلاميذ بهدف توثيق العلاقة بينهم وبين السلطة على أى مستوى من المستويات (إدارة المدرسة ، السلطة المحلية ، السلطة المركزية ، السلطة العليا الحاكمة) .
* أيضاً ، ينبغى أن يركز المنهج على البنود التى جاءت بالدستور ، والتى تؤكد حق الإنسان فى التعبير عن ذاته من خلال القنوات الرسمية والشرعية ، وبذا لاتنتهك حرمة الحرية تحت ادعاءات زائفة أو باطلة ، فحدود حرية الفرد تنتهى تماماً إذا تعارضت مع حدود حرية الاخرين .
* كذلك ، ينبغى أن يلقى المنهج الضوء على التشريعات القانونية التى جاءت من أجل احترام إنسانية الإنسان ، والمحافظة على وجوده ، وضمان الحياة الكريمة له؛ حتى لا يكون عبدا ذليلا من أجل لقمة العيش ، بشرط أن يؤدى الإنسان الواجبات التي عليه كاملة ، وبشرط أن يعرف الحدود الفاصلة بينه وبين الآخرين؛ حتى لا تتداخل المواقع والاختصاصات ، فيختلط بذلك الحابل بالنابل تحت دعاوى وفتاوى أصبحت لا تناسب ظروف العصر ، وتحت ادعاءات أثبت الواقع الفعلى فشلها وعدم جدواها .

(٢) بالنسبة **للقواعد التى يقوم عليها الاقتصاد الحر** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* فشلت التشريعات الاقتصادية الموجهة التى قامت فقط على أساس التأميم وملكية الدولة لأساليب الإنتاج .
* يقوم الاقتصاد الحر على أساس العرض والطلب ، وعلى أساس المنافسة .
* قد ينحرف الاقتصاد الحر إذا تآمر المنتجون عن طريق التكاتف والتضامن فيما بينهم ضد مصلحة المستهلك ، لذا ينبغى وضع المؤسسات الإنتاجية تحت إشراف الدولة .
* إذا قل المعروض السلعى عن المطلوب يحدث التضخم ، وإذا زاد المعروض السلعى عن المطلوب يحدث الكساد والركود .
* الإنسان العاقل هو من يدرك أهمية العمل الخاص ، وأهمية العمل التعاونى

كقيمتين مهمتين فى ترسيخ أسس متينة للاقتصاد القومى ، وفى رفع مستوى معيشة الأفراد . وليس من الضرورى أن يكون العمل التعاونى هو العمل فى القطاع الحكومى فقط ، إذ يمكن للأفراد بالتعاون فيما بينهم إقامة المشروعات المنتجة ، أيضا يمكن أن يتعاون الأفراد مع الحكومة عن طريق الخصخصة فى إنشاء عديد من المشروعات الصناعية الضخمة .

* الإنسان العاقل هو من يحدد احتياجاته الحياتية الفعلية ، فلا يغل يده تماماً ، ولايبذر فيما لا حاجة له . أيضاً ، الإنسان العاقل هو الذى يستطيع أن يصرف النظر لبعض الوقت عن بعض السلع ، إذا شعر بمغالاة لا مبرر لها فى أسعارها ، وبذا تستقيم الأمور ، وتعود السلع إلى أسعارها الطبيعية وغير المفتعلة . كذلك، الإنسان العاقل هو من يرفض تقليد الأنماط الاستهلاكية الشاذة ، ويتخلى تماما عن السلع الكمالية أو ذات الطابع الرفاهى ، طالما أن إمكاناته لا تسمح بذلك . أخيراً ، الإنسان العاقل هو من يفكر فى احتياجاته الفعلية ، فلا يقرر الشراء بسبب قوة الدعاية وجاذبية الإعلانات عن السلع .

(٣) بالنسبة **للحرية فى التعبير عن الرأى** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* ليس التعبير عن الرأى مجرد الصياح بصوت أعلى من صوت الآخرين .
* طالما أن حرية التعبير عن الرأى مكفولة للإنسان ، فهى مكفولة للآخرين . ومن هنا ، ينبغى ألا يفرض الإنسان رأيه على الآخرين بحجة أن القانون يكفل له هذا ، بينما يرفض أن يعبر الآخرون عن آرائهم أو يسعى جاهداً إلى حجبها .
* على الرغم من أن الغوغائى لا يعبر عن رأيه بالأساليب الصحيحة والشرعية ، فإنه ينبغى ألا نحرمه من حرية التعبير عن رأيه ، وبخاصة إذا كان لا يضر بحقوق الآخرين أو المصالح العليا للدولة . بمعنى ، ينبغى أن نكون متسامحين وصبورين بعض الشئ مع الغوغائى ، وأن نعرف أن ثقافته المحدودة أو المسطحة لا تسعفه ولا تمكنه من التعبير عن رأيه بطريقة صحيحة . أيضاً ، يجب عدم وضع أية قيود على وجهة نظر الغوغائى ، وبخاصة إذا لم يعمل بأساليب التخريب أو القذف والسب أو انتهاك حرمات الآخرين .
* الإنسان الحر هو من يستطيع أن يعبر عن رأيه بشجاعة ، ويرفض أن يعبر الآخرون عن رأيه . والإنسان الحر يدافع عن رأيه مهما كلفه ذلك من تعب ومعاناة .
* عندما تسمح السلطة الحاكمة للناس بالتعبير عن آرائهم بحرية ودون خوف ، فإنها بذلك تدعم الديمقراطية كنظام للحكم ، وتبنى مجتمعاً قوياً من الناحيتين المعنوية والمادية ، إذ سوف يلتف الناس من حولها ويؤيدوها ويعضدونها فتستقر الأمور ، ويتفرغ الناس للعمل والإنتاج .
* عندما تسمح السلطة الحاكمة للناس بالتعبير عن آرائهم لمجرد التنفيس عما يجيش فى صدورهم ، ثم لا تبالى بعد ذلك بما يقوله الناس أو ما يطالبون به

تكون سلطة ديكتاتورية وتتبع نظاماً شمولياً فى الحكم .

* عندما ترفض السلطة الحاكمة أن يوجه الناس نقدا لها ، وتقبل فى الوقت نفسه أن يجرح الآخرون بعضهم البعض ، ولا تتدخل بحجة المحافظة على حرية الرأى ، تكون سلطة متعجرفة ، تستغل هموم الناس وظروفهم الصعبة .

* عندما تدفع السلطة الحاكمة الناس ليهاجموا بعضهم البعض ، فهى سلطة ضعيفة غير قادرة على تجميع الناس من حولها ، وتخشى أن يتنبه الناس لأخطائها فيتحدوا ضدها .

* عندما يعبر المتعلمون والمثقفون عن آرائهم بحرية وأمانة ، فإنهم يعكسون ضمير الأمة ، ويضعون آمالها وطموحاتها ومقدراتها أمانة فى يد السلطة الحاكمة .

(٤) بالنسبة **للفنون فى حياة الناس** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* الفنون ليست فقط مرآة لحضارة الأمم ؛ بحيث تعكس أحوالها وظروفها المادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، وإنما دورها أعمق من ذلك بكثير ، إذ عن طريق الفنون يمكن اكتشاف أو استقراء العلاقات الخفية والتحتية المؤثرة فى حياة الناس ، والتى تنعكس إيجابياً أو سلباً على سلوكهم وتصرفاتهم .

* تندرج تحت مظلة الفنون جميع إبداعات وابتكارات الإنسان من أدب وقصص وتصوير ونحت وتمثيل وتعبيرات تشكيلية .... الخ ؛ لذا فإن كل من يبدع فى عمله ويبتكر أيا كان مجاله ، يمكن النظر إليه مجازاً على أساس أنه فنان .

* وبالنسبة لقضية الفنان الذى يعمل فى مجال التمثيل ، ينبغى أن تتصدى المناهج بقوة للنظرة الخاطئة إليه على أنه مجرد مشخصاتى ، كما ينبغى الوقوف بشدة أمام الذين يقرنون الفن بالرقص المبتذل والهابط ، مع الإشارة إلى أن الرقص التعبيرى والباليه من الفنون الراقية التي تخاطب العقل والوجدان وبعيدة تماماً عن الإثارة الحسية ، وأيضاً الإشارة إلى أن الرقص فى الأزمنة القديمة كان يستخدم للتعبير عن الأحداث القومية والمهمة .

* الفنان هو ابن الشعب أولاً وأخيراً ، مهما كانت الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها ، لذا ينبغى أن يعبر عن أفراح الشعب ومناسباته القومية ، وأن يعبر أيضاً عما يجيش فى صور الناس من معاناة وكربة .

* الفنان بطبيعة تكوينه - أياً كان مجال تخصصه - شخص مرهف الحس والمشاعر ، لذا فإن ردود أفعاله تجاه الأحداث ، رغم أنها قد تكون سريعة وفورية ومباشرة ، فإنها تتسم فى ذات الوقت بالعقلانية ، وتتصف بالموضوعية . ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد ، إذ يسهم الفنان فى صنع الحس التلقائى وردود الأفعال للجماهير بطريقة مباشرة تجاه الأحداث المحلية والعالمية .

* الفنان قد يكون حالماً ، ولكنه لا يكون أبداً مجرد إنسان عابث أو مستهتر .

والفنان أيضاً قد يكون له شطحاته أو طموحاته بعيدة المدى ، ولكنه لا يكون أبداً مجنون أو فاقد الأهلية أو غائبًا عن الوعى . والفنان يتحدث بلغة يفهمها الناس فى كل زمان ومكان .

* لغة الفنون ، حتى وإن كانت غير مكتوبة أو غير منطوقة بكلمات أحياناً ، فإنها لغة عالمية . ويمكن لهذه اللغة أن تسبق عصرها ، وأن تتنبأ بأحداث مقبلة ، وأن تفجر الثورة فى قلوب الناس ، وأن يكون لها فعل السحر فى قبول أو رفض عديد من الأمور . لذا ، فإن الفنان ليس كبقية الأفراد العاديين ، وإنما يفعل ما لا يستطيع غيره أن يقوم به .

* أخيراً .. فإن لغة الفنون الراقية السامية بمثابة غذاء للعقول القوية القادرة والنفوس السوية الصحيحة . وإذا لم تكن هذه اللغة كذلك ، فلا يمكن انتسابها بأية صلة للفنون .

(٥) بالنسبة **للتعاون بين الأفراد بعضهم البعض وبينهم وبين السلطة الحاكمة** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* لا يمكن للإنسان فى وقتنا الحالى أن يكون بمعزل عن الآخرين ، أو يعيش بعيدا عنهم ويقطع صلته بهم .

* فى ظل تعقد الحياة وتشابكها ، لا يمكن للإنسان أن يقابل الحياة دون معاونة أو مساعدة الآخرين له ، ومساعدته ومعاونته للآخرين .

* التعاون قيمة سماوية أقرتها وحثت على ممارستها جميع الأديان السماوية والمذاهب الوضعية ، وفرضتها على الإنسان ، الذى يريد أن يحقق النجاح فى الدنيا والآخرة .

* إذا كان التعاون بين الأفراد فيما بينهم مطلوبًا ، فإن تعاون الناس مع السلطة واجب مقدس من أجل بناء الوطن ، حتى وإن كانت السلطة غير مسئولة أو ظالمة؛ لأن الأصل فى الموضوع والباقى هو الوطن ، أما السلطة الحاكمة فلها رجالها وزمانها اللذان سوف ينتهيان عاجلاً أو آجلاً .

* فى ظل المفهوم الصحيح للتعاون ، تنتفى تماماً المصلحة الشخصية ، وتتفاعل اهتمامات جميع الأفراد ؛ لتنصهر فى بوتقة المصلحة العامة للمجتمع .

* يتم تدعيم التعاون وتحقيقه إذا كانت لأفراد الجماعة الواحدة أهداف مشتركة ، وإذا اتسقت مصالحهم ، قويت العلاقات والروابط بينهم .

* بالنسبة للتعاون بين الناس والسلطة ، فإمكانية تحقيقه تتوقف على جدية السلطة واهتمامها فى رعاية مصالح الناس ، وفى حمايتهم وحفظ حقوقهم .

* اكتساب مهارات التعاون ، يسهم فى إدراك أهمية التعاون فى الحياة ، والإيمان بقيمته ، علماً بأن بعض مواقف الحياة تتطلب التنافس، كما أن بعضها الآخر

يتطلب التعاون .

* التنافس كقيمة ليس بالضرورة أن تكون على طرف نقيض من التعاون كقيمة ، إذ ربما يسهم التكامل بين التنافس والتعاون فى تحقيق الأعمال العظيمة . بمعنى ، عندما تتعاون مجموعة من الناس من أجل تنفيذ مشروع بعينه ، فإن أفراد هذه المجموعة يتنافسون فيما بينهم من أجل تحقيق أكبر منفعة وفائدة من المشروع ، وبالتالى يقدم كل فرد أحسن ما لديه ، ويبذل أقصى جهده من أجل المصلحة العامة .

(٦) بالنسبة **لاحترام العمل كقيمة حياتية** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية

* لا يمكن الفصل بين النظرية وتطبيقاتها ، إذ أن التفكير النظرى لا يمكن أن يكون أبداً أسمى وأعلى شأناً من الممارسة العملية ، كما أن المعرفة النظرية القائمة على التأمل والإلهام لا ترقى بأي حال من الأحوال عن الخبرة العملية والأعمال اليدوية . لذا ينبغى توثيق العلاقة بين كل من الجانبين : النظرى والعملى ، فكلاهما يكمل الاخر .

* تتحدد القيمة المعنوية للإنسان فى المجتمعات الواعية بما ينجزه من أعمال جادة ونافعة . أما فى المجتمعات النامية ، فيكون الحكم على الإنسان أحياناً بوضعه الاجتماعى والمادى .

* ليس من الضرورى أن يعمل الإنسان في مجال التخصص نفسه ، الذى تخرج فيه من المدرسة أو الجامعة ، ولكن من المهم أن يجد فرصة حقيقية لعمل نافع يكفل له حياة كريمة .

* لا يستفيد الإنسان من تعليمه الثانوى والجامعى فى المجال ، الذى يعمل فيه فى المستقبل - حتى ولو كان فى مجال تخصصه الدقيق - بأكثر من ٢٥٪ مما تعلمه ، أما الباقى فيكتسبه عن طريق الخبرة المباشرة بالمجال الذى سوف يعمل فيه .

* فى المجتمعات المتقدمة .. يكون لأى عمل فى أى مجال قيمة معنوية ، وترتبط هذه القيمة بقيمة الإنسان نفسه التى تقدرها تلك المجتمعات . أما فى المجتمعات النامية ، فيحرص الإنسان على الحصول على شهادة عالية ، تضمن له مركزاً مرموقًا فى المجتمع ؛ خاصة وأن الأعمال اليدوية والحرفية ينظر إليها نظرة متدنية فى المجتمعات النامية .

* التركيز على المواد والدراسات التى تعمل على تدريب العقل وشحذه ، لا يعنى أبداً إهمال النشاط العملى والجوانب التطبيقية ، مع مراعاة أهمية الدور الذى يمكن أن تقوم به المدرسة فى الإعداد المهنى والحرفى؛ لأن هذا الدور هو الذي يربط بين الجانبين : النظرى والعملى لجوانب المعرفة المختلفة .

* من خصائص العمل فى المجتمعات الديمقراطية ، أنه عمل إنتاجى ، وغير استغلالى ، وتعاونى ، وعلمى ، ويقوم فى الأصل على احترام إنسانية الإنسان، وتقدير جهود العاملين فى ميادين الإنتاج والخدمات .

* إن العمل هدف نبيل ، لذا فإن الحصول على فرصة عمل أمر مهم وضرورى بالنسبة للإنسان ، ولكن معرفته بطبيعة هذا العمل هى الأجدى والأكثر نفعًا بالنسبة له كى يمارس العمل بنجاح ويتقنه ، لأنه سوف يعرف بعض الأمور ذات العلاقة المباشرة بالعمل ، كالتمويل والعمالة ، وحدود الإنتاج ، والتسويق ، وعلاقة هذا العمل وارتباطه ببقية الأعمال الأخرى الموجودة بالمجتمع . أيضاً ، سوف يعرف مدى مناسبة هذا العمل له وفقاً لميوله واستعداداته ، وتبعًا لقدراته الذهنية والعملية ، وبذا يستطيع الحكم على إمكانية قبوله أو الاستمرار فيه بعد ذلك .

(٧) بالنسبة ***لاكتساب التفكير العلمى*** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* الإنسان الذى يفكر تفكيراً علمياً ، تكون نظرته للأمور موضوعية ، وحكمه على الأشياء عقلانياً ، ولا يكون للتحيز والهوى مكان فى عقله أو قلبه .

* التفكير المنبثق من العقل ، لا يلغى قبول بعض الأمور والتسليم بها عاطفياً ووجدانياً ، وذلك مثل : الأحكام الدينية ، والانتماء للوطن ، وحقوق الأخوة والصداقة ، . . . إلخ .

* الطريقة العلمية للتفكير تسمح للإنسان بالتعديل والمرونة فى إصدار الأحكام ، إذا ثبت له شك فى أمرها أو صعوبة تحقيقها . فالحقائق العلمية ذاتها قابلة للتعديل والتبديل والتغيير وفقاً لما يثبته أو ما يظهره التطور الطبيعى فى النظريات العلمية ، ووفقاً للإنجازات التقنية المتقدمة .

* يحرر التفكير العلمى الإنسان من سلطات الغيبيات ، ويجعله يرفض قبول الخرافات ، ويناقش التقاليد والمعتقدات ، التى لا تستند إلى أساس عقلانى أو موضوعى .

* يسهم التفكير العلمى فى إكساب الإنسان أنسب الوسائل لمواجهة المشكلات الحياتية ، التى يمكن أن يصادفها فى تعامله اليومى مع الآخرين ، وفى إدراكه للتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التى تحدث من حوله ، وفى معرفة أسباب تغير الجوانب المادية الثقافية بسرعة أكبر من تغير الجوانب المعنوية الثقافية ، إذ أن الأولى ترتبط بمنتجات العلم وإفرازات التكنولوجيا ، بينما ترتبط الثانية بالتقاليد والقيم والعقائد السائدة والمتوارثة .

* أيضاً ، يكون للتفكير دوره الفعال فى تنمية الاتجاهات السليمة نحو قبول ظاهرة التغير الثقافى ، وإدراك أنه لا توجد حقيقة لها صفة الثبات غير حقيقة التغير والتغيير .

* أيضاً ، للتفكير العلمى دوره المهم فى تزويد الإنسان بالمهارات والاتجاهات ، التى تجعل منه عاملا من عوامل التجديد الثقافى والاجتماعى ، وركيزة من الركائز التى تدعو لفرز وغربلة التراث الثقافى بهدف التطلع على الثقافات الأخرى والانفتاح على العالم الخارجي .

* **يمكن أن نميز بين الأنماط التالية للتفكير العلمى :**

- التفكير الدقيق الخاص بإكساب الإنسان المهارة فى حل ما يواجهه من مواقف ، وفى التعبير عن أفكاره وآرائه بحرية .
- التفكير التأملى الخاص بتحليل الموقف إلى عناصره الأولية المختلفة ، والبحث عن العلاقات الداخلية والمتداخلة بين هذه العناصر .
- التفكير الاستقرائى الخاص باستنتاج قاعدة عامة من عدة حالات خاصة .
- التفكير الاستدلالى الذى يعتمد على المنطق ، وذلك عن طريق توضيح أن كل خطوة من خطوات التفكير الاستدلالى لابد وأن تكون مدعمة بقضية صحيحة .

(٨) بالنسبة **لاكتساب القيم** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* لكل إنسان قيمه الخاصة به ، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم النبيلة والصحيحة السائدة فى المجتمع .

* فى عصور الضعف والانهزامية لأى مجتمع من المجتمعات ، ربما تسود بعض القيم الهابطة وكأنها هى الأمثل والأفضل التى يجب الأخذ بها والاحتذاء بهداها . وعلى الرغم من ذلك ، ينبغى على الإنسان العاقل السوى ألا ينهزم داخلياً أمام القيم الهابطة ، ويتمسك بالقيم الصحيحة حتى وإن واجه بعض الصعوبات والمتاعب فى سبيل ذلك .

* اكتساب الإنسان للتفكير العلمى يساعده فى تحديد القيم السوية التي ينبغى أن يأخذ بها ، ويؤمن بأهميتها وجدواها فى تحديد أسلوب حياته الخاصة وفى نمط التفاعل والتعامل مع الآخرين . لذا توجد علاقة وثيقة الصلة بين تفكير الإنسان والقيم المترسبة فى عقله ووجدانه .

* لا يمكن إكساب القيم عن طريق القهر والقسر بالنسبة للإنسان الواعى والعاقل الذى يستطيع أن يميز بين الخير والشر ، وبين الصحيح والخطأ ، وبين الثمين والغث ، ولكن يمكن تحقيق ذلك للأطفال وغير مكتملى النضج العقلى .

* إذا استطاعت قوة أو سلطة ما أن تغرس قيمًا بعينها فى وجدان بعض الناس ، استطاعت أن تسيطر عليهم ، وتجعلهم أداة طيعة لتحقيق توجهاتها ولتنفيذ مقاصدها .

* توجد علاقة وثيقة الصلة بين القيم والاتجاهات ؛ فالقيمة منهج حياتى يترسب فى ضمير ووجدان وعقل الإنسان ، لذا فإنها تحدد اتجاهاته إيجابًا أو سلباً نحو

الآخرين ، ونحو الأمور المادية والمعنوية التى يتعامل معها أو يحتك بها .

* الإنسان وحدة متكاملة لا تتجزأ جوانبها المختلفة ، وبالتالى فإن القيم التى يؤمن بها الإنسان العاقل النبيل والمتزن انفعالياً ، ينبغى أن تكون وحدة واحدة لاتتجزأ ، مهما كانت طبيعة المواقف التي يتعرض لها والتى تظهر فيها هذه القيم ، أو تتفاعل معها كردود أفعال لها .

* فى المقابل ، إذا كانت القيم التى يؤمن أو ينادى الإنسان بها ليست لها صفة الثبات نحو الأمور الثابتة المستقرة ، التى ظهر صدقها وثبت سلامتها ، أو إذا تغيرت تلك القيم بتغير ظروف الزمان والمكان ، يمكن وصف هذا الإنسان بأنه انتهازى أو وصولى ، وليست له أساساً أية قيم سامية ونبيلة ، ويكون شأنه شأن القاتل أو السارق ، بل يكون أحياناً أخطر وأسوأ منهما .

(٩) بالنسبة ***للمساواة بين الأفراد*** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* جميع الأفراد متساوون فى الحقوق والواجبات أمام القانون .

* الرجل والمرأة لهما الحقوق نفسها ، وعليهما الالتزامات نفسها .

* يكفل القانون المستوى نفسه من الحماية للناس مهما كانت انتماءاتهم الحزبية وأيديولوجياتهم ، ومهما كان لونهم أو عقيدتهم أو دينهم أو توجهاتهم الإنسانية.

* لا تعنى المساواة بين الأفراد التقاعس أو عدم الجدية فى العمل ، وإنما تعنى تطبيق مبدأ الثواب والعقاب على من يصيب أو من يخطئ ويهمل .

* على الرغم من أن مبدأ المساواة بين التلاميذ يتيح لهم الفرص التعليمية نفسها ، فإنه ينبغى مراعاة الأمور التالية :

- يكمل المتعلم تعليمه حتى النهاية طالما أن قدراته الذهنية تسمح له بذلك .
- الطالب المتعثر دراسيًا عليه أن يتحمل تكلفة ومصاريف تعليمه بالكامل .
- إسهامات المتعلمين القادرين فى تكلفة ومصاريف التعليم واجبة ولازمة ، بشرط تحقيق ذلك دون ضغط عليهم ، ودون أن تكون لهم امتيازات خاصة عن الآخرين.
- التعليم الإعدادى المهنى أو التعليم الثانوى الفنى ليس أقل شأناً من التعليم الأساسى أو التعليم الثانوى العام ، لذا ينبغى القبول فى التعليم الإعدادى المهنى وفى التعليم الثانوى الفنى على أساس المجموع المرتفع فى الدرجات ، بشرط أن تكفل الدولة للتلاميذ الملتحقين بهذا النوع من التعليم إكمال دراساتهم العالية ، أو التعيين الفورى بعد الحصول على شهاداتهم .
- تخصيص فصول للتلاميذ الفائقين ، ورعايتهم صحيًا ونفسيًا واجتماعيًا ودراسيًا.

(١٠) بالنسبة **لقضية السلام العادل** ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* قضية السلام العادل تشغل بال وضمير الدول المتقدمة والنامية على السواء ، لذا فإن جميع الهيئات والمنظمات الدولية تدين تجاوزات وأعتداءات أية دولة على أخرى .
* يمكن للإعلام أن يكون له دوره الفاعل فى تجاوز الحاجز النفسى، الذى يباعد بين بعض الدول ، بسبب النزعات العرقية أو القبلية أو الطائفية أو العنصرية .
* أن مبدأ الأرض مقابل السلام هو المبدأ الأساسى الذى يمكن أن يفض النزاع ، أو ينهى الخلاف بين الدول بعضها البعض .
* بات السلام اختياراً استراتيجيًا لكل دول العالم ، كما أصبح الإيمان بقضية التعايش السلمى حقيقة قائمة ، وبغير السلام والتعايش السلمى يمكن أن ينفجر الموقف بين الدول ، وتظل الصراعات بينها قائمة ، وبذا تفتقر المناطق الملتهبة فى العالم للسلام الدائم بين دولها .
* إن السلام فى العالم مرهون بقبول جميع الدول صراحة للمواثيق والمعاهدات الدولية، وبذا تتخلى الدول القوية عن أفكارها التوسعية .
* إن تعميق مفهوم السلام له تأثيره المباشر على مصلحة وخدمة أهداف الإنسان فى كل مكان وزمان .
* إن تحقيق السلام العادل بين الدول يتطلب عرض قضية الصراع ، أياً كان نوعه أو أسبابه بأسلوب علمى وبطريقة واقعية لكل الأحداث التى أدت لهذا الصراع .
* توجد علاقة ارتباطية دالة بين الديمقراطية والسلام ، فكلما تعمق مفهوم الديمقراطية عند الإنسان ، تمسك بالسلام وأدرك أهميته وقيمته ، لذا ينبغى تعميق مفهوم الديمقراطية عند الإنسان مهما كانت هويته .
* من مصلحة الحركات الإرهابية التى يقوم بها المتشددون أو المتطرفون أن تفشل عمليات السلام فى العالم ، لذا يجب أن تتكاتف جميع الدول لمواجهة المحاولات، التى تسعى لإجهاض عمليات السلام ، بشرط أن يقوم منهجها لتحقيق هذا الهدف النبيل على العقلانية والموضوعية .
* بناء الإنسان المؤمن بالسلام كقيمة واجبة ولازمة ، أو على أقل تقدير إعادة تكوينه لينظر للسلام على أساس أنه السبيل الوحيد لضمان أمنه ولتحقيق رفاهيته ، يسهم بفاعلية فى عدم تحقيق **ثقافة الحرب** .
* الصراعات التى قامت بين الدول فى الزمن البعيد وحتى يومنا هذا ، قد أثبتت فشل **ثقافة الحرب** فى تحقيق السلام .

(٤٠)

المنهج والحرية

باتت قضية الحرية - سواء على مستوى الفرد أو على مستوى الدول - محور الاهتمام فى هذا العصر ، لذا تستقطب مشكلة الحرية كل الأحداث الاقتصادية والسياسية . صحيح أن كلمة الحرية كلمة سهلة ، قد يقولها الفرد دون أن يعيها أو يعيشها بالفعل . فالقاتل ، والمخمور ، والسارق ، والزانى قد يبرر تصرفاته الخاطئة بادعاء أن ما قام به يقع فى نطاق حريته .

إن الأنماط السابقة التى قد يكون عليها الإنسان تجعله غير حر لأنه إنسان غير متحضر . " فالمتحضر ، كما أنه لا يقدر على الاستغناء عن العلم . . فهو كذلك لابد وأن يكون لديه معيار أخلاقى وسلوك ووعى رفيع " . (١٠)

إن الإنسان المتحضر لديه الأسلوب العلمى فى التفكير وحل المشكلات ، ويملك الوعى الأخلاقى الذي يبعده عن متاهات ودهاليز التعصب بأى صورة من صورة ، وعنده الوعى العالمى الذى يجعله يتعلم من خبرات وتجارب الاخرين فى شتى بلدان العالم ، ويسوس أعماله ويسيطر على نفسه .

والسؤال : لماذا بات الإنسان غير متحضر وفقد حريته ؟

لقد ضاع الإنسان وسط الزحام عندما افتقد قيمه ، وعندما أصبح غير قادر على التغلب على نفسه . لقد ضل الإنسان عندما أصبح القانون غير واضح أمامه ، وغير فاهم للغاية من وجوده ، وغير مدرك لأهمية المبدأ الروحى ولقيمة الإيمان .

إن معنى الحياة غائب عند الإنسان ، لأن عقله لم يتحرر بعد من الخزعبلات ، ومازال يعيش فى دهاليز معتمة ، ويتمسك بأهداب بالية .

والسؤال : ما مدى حرية الإنسان ؟

إن حرية الإنسان هو المدى الذى من خلاله يمارس اختياره الفعلى الخيِّر ، ويعتمد أولاً وأخيراً على إدراكه للإمكانات القائمة . إن جهل الإنسان بطبيعة الأمور ومكونات الأشياء يجعل مناحى الاختيار أمامه شبه مفقودة ، وإذا تمت فترجع للصدفة وحدها . لذا ، ترتبط حدود حرية الإنسان بعدد الأشياء التى يمكن أن يختار من بينها ، وذلك يتطلب " أن نوسع إدراك الإنسان بتعريفه على العالم ، وعلى أرقى ما وصل إليه الفكر والمعرفة فى العالم ، إن الإنسان الحر يجب أن يتمتع بملكية تراثه الطبيعى والفكرى والأخلاقى . إن مبدأ الحرية يتطلب اتساع المعرفة ، أكثر مما يتطلب التخصص والتركيز ، ويلح على الموضوع أكثر مما يلح على الأسلوب " (١١)

والسؤال :ماذا يعنى أن نكون أحرارا ؟

قلنا فيما تقدم أن كلمة الحرية باتت سهلة ، يستطيع أن يجعل منها أى إنسان شعاراً يتشدق به . ونضيف هنا أن الحرية كلمة تفوق فى جاذبيتها كل ما عداها من الكلمات ؛ لأنها

تمثل رمزاً لجميع فئات الجنس البشرى ، وتمثل كذلك تطلعاً عالمياً وتعكس مدى تفهم روح العصر، لذا نجد جميع البلدان بلا استثناء ، المتقدمة والنامية ، تجاهر فى الحروب الباردة والساخنة على حد سواء ، بمساندتها للحرية والحركات التحررية فى أى بقعة من بقاع العالم .

ويرجع الشيوع الجذاب لكلمة الحرية لغموضها ، الذى يغطى حشدا من الخطايا الفكرية المتمثلة فى المبهمات والتشويشات ، فاسم العالم الحر يمنح إلى مجموعة من الشعوب والدول والأمم دون غيرها . بينما تعنى كلمة الحرية فى المستعمرات والمناطق التابعة ، التحرر من الحكم الأجنبى ، بغض النظر عن شكل الحكم السائد والمعمول به فى تلك المستعمرات والمناطق . كذلك، فإن كلمة الحرية قد تعنى حرية الفرد فى مجتمعه .

وبالنسبة لمفهوم حرية الفرد كمثل اجتماعى أعلى فى المذهب الإنسانى ، فهو يعنى **الاختيار الفعلى** للإنسان ، فهو حر بقدر ما يعمل أو يفكر بحسب اختياره . وهنا ، نؤكد أهمية وضرورة اختيار الإنسان وفعله . فمثلاً ، " فإن فتح أبواب السجون لا يجعل من الإنسان رجلاً حراً إلا إذا اختار هذا الإنسان أن يسير ، وكان يمتلك فى رجليه القوة الضرورية للمسير ، إلا إذا كان هناك ثمة مكان يقصده ، وكان هو على وشك الوصول إليه " . (١٢)

والحرية ليست حرية مطلقة ، إلا كنا جميعاً غير أحرار على الإطلاق .

ولتوضيح الفكرة السابقة نقول إن الإنسان يقوم بعملية اسمها الاختيار ، ثم يقوم بتنفيذ اختياره .

والسؤال : ما مدى قدرة هذا الإنسان ، فى محيطه الطبيعى والاجتماعى ، أن يحقق اختياره بالفعل ؟

قد يستطيع ، وقد لا يستطيع الإنسان أن يحقق اختياره ، وقد يحققه بدرجة ما . إنه يكفى إقرار أن الاختيار موجود بدرجة ما ، وأن الناس يختارون أحياناً . لذا ، فإن حدوث الأعمال والأفعال الإنسانية يرجع إلى اختيارها . وتشير الحرية كحقيقة إلى ما تقدم عندما توجد بالفعل ، وتتحقق . وما يمنح الإنسان كرامته هو قدرته على الاختيار الفعلى ، الذى يرفعه فوق سائر الكائنات الحية ، والذى قد يعطى فى الوقت ذاته الحياة الإنسانية جلالها المأساوى .

ولكن : ما الذى قد يحد من حرية الإنسان ؟

قد تكون الحكومة من وجهة نظر بعض الأشخاص من ألد أعداء الحرية . ويعود الاعتقاد السابق إلى أن أعداء الحرية يعملون جاهدين ، ويسعون باستماتة إلى تعميق الشعور بعدم الثقة فى الحكومات .

أيضاً ، قد يوجد لدى بعض الأفراد غير الرسميين القدرة على تقييد حرية الإنسان والحد منها . وقد يكره الإنسان نفسه ، ويتقوقع على ذاته بسبب قادة الدهماء الذين يتكلمون ، فيضللون الناس ويخدعونهم باسم الرأي العام . كذلك ، فإن ظروف الإنسان الصحية والاقتصادية التى تفرض عليه التبعية ، تحول دون أن ينعم بالحرية .

وهناك نقطة غاية فى الأهمية والخطورة . وهى أن حرية الفرد قد تكون شيئاً رديئاً للغاية

إذا كانت تقف عقبة كؤود أمام حرية الآخرين ، أو تتدخل فى حريتهم . فأخلاقية الحرية تبدأ عندما يحد الفرد من تمتعه بحريته الخاصة ، لأنها تحول دون تمتع الآخرين بحريتهم . لذا ، فالحل الأخلاقى للقضية السابقة يتمثل فى أن حرية الفرد مقيدة بحرية الآخرين . لذا ، يجب أن تنسجم حريات الجميع ؛ بحيث تترك حرية الفرد الواحد حرية الاخرين سالمة ليتمتع الجميع بحريتهم ، ولتزيد حرية الفرد حرية الاخرين وتقويها .

إن عقل الإنسان هو الطاقة الأساسية التى يمكن بواسطتها تحقيق الهدف السابق .

ومادام الأمر كذلك ، يكون من حق الفرد أن يفكر ، وأن ينقل فكره إلى الآخرين ، وأن يقرر وأن يعلن قراره . إن حرية الفكر والتعبير حق من حقوقنا ، وهى أيضا حق من حقوق كافة البشر ، لذا يجب ألا تستأثر بها مجموعة من الناس دون غيرها ، وأن تنتشر بين الناس كحق؛ ليتمتع بها أى فرد يرغب فى الاستفادة منها .

والسؤال : ما طبيعة الحرية ؟

إن هدف التربية التحررية هو العقل الحر ، علماً بأن العقول لا تتحرر بتركها وشأنها . وبالنسبة للحرية ، يوجد مفهومان : " واحد حسن والآخر سيئ ، واحد سهل والآخر معقد ، واحد مأمون والآخر خطر " . (١٣)

فالحرية لها مفهومان على طرفى نقيض . ويقوم الوجه الحسن السهل المأمون للحرية على غياب القسر والإكراه الخارجى ، إذ أن السلاسل والحواجز تحد من ممارسة الحرية ، كما أن القوانين والتهديدات والعقوبات تحول دون تنفيذ الحرية .

ويتضمن الوجه السابق للحرية بعض العيوب الصغيرة . فمثلا ، إذا كان نزع الحواجز الخارجية لا يمس التفاوت بين الضعيف والقوى . فإن غياب التقيد الخارجى لا يكون ذا أهمية، وليس له معنى إذا غابت السلطة الواقعية أو المقدرة . أيضا ، إذا كان الإنسان يعمل ، دون وجود القيود الخارجية للحرية ، فتكون الحرية فى هذه الحالة مؤذية له ، ورديئة للآخرين .

ويرى المؤيدون لمفهوم الحرية السابق أنه يمكن تحسينه بضم فكرة **المساواة** أو فكرة **تكافؤ الفرص** إليه .

أما فيما يختص بالوجه الآخر للحرية . وهو الوجه السئ المعقد الخطر ، يمكن القول بأن الحرية رغم أنها جيدة ، إلا أنها قد تتضمن احتمال عمل شئ مغلوط . فالحرية لاتكون ذات معنى للضعيف الذى لا يستطيع أن يعمل كثيرا ، وللأحمق الذى إذا عمل فإنه غالبا مايخطئ .

وحتى تكون الحرية شيئاً جيدا وكاملا ، ينبغى أن تقوم على دعامتين ، هما : القوة والحكمة . فالرجل الحر هو الذى له السلطة على أن يعمل ما هو جيد فى الواقع . وعلى مستوى الحكومة ، قد لا تكون هى الأحسن لأنها تعمل الأقل .

وفيما يتعلق بالحرية فى المدرسة ، توجد صلة وثيقة بين الحرية والتربية ، ولا تعود هذه الصلة إلى أن المربين متطفلون محترفون لا يتركون التلاميذ وشأنهم ، بل لأن العقل ليس ذلك الشئ أو الكيان أو العملية ، التى ينطبق عليها المفهوم الطبيعى للقيود (أو الحواجز) . العقل

ليس شيئاً يمكن حجره أو دفعه إلا بالمعنى المجازى .

ويمكن للمجاز أن يخدعنا بسهولة . ويمكننا أن نفكر بجسم يتحرك بحرية حينما لايعترض سبيله ، وبالعرف المادى يمكننا أن نصف رجلا بأنه حر حينما لا يعترض سبيله ، إذ يمكنه أن يفعل ما يريد أو يتوجه حيثما يريد . وقد نجرب أحيانًا أن نطبق هذا المفهوم على العقل فنقول الحرية فى أن نؤمن ، ولكن هذه العبارة لا تقبل التأويل . فهل يمكن أن نؤمن على نحو ما نشاء ؟ نعم إذا كنا مجانين . فالعقل السليم والعقل الفعال ، والعقل المتحرر ليس عقلا يؤمن بما يشاء. (١٤)

ويشير جون ديوى إلى طبيعة الحرية . فيقول :

" إن الحرية الوحيدة ذات القيمة الباقية هى حرية الذكاء ؛ أى ، حرية الملاحظة والحكم التى تمارس فى سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمة فى ذاتها . وأشد ما شاع حول الحرية من خطأ فيما أعتقد ، هو اعتبارها مطابقة لحرية التصرف ، أو للجانب الخارجى أو الملموس من النشاط . والآن أقرر أن النشاط الخارجى أو الملموس لا يمكن أن يفصل من الجانب الداخلى له : من حرية الفكر ، والرغبة ، والهدف " .(١٥)

إن الحجر على تصرفات الإنسان الخارجية بمثابة قيد ثقيل لحريته الفكرية والخلقية . أيضاً، فإن زيادة الحرية الخارجية للإنسان ينبغى أن تكون وسيلة ، وليس غاية ، مع الأخذ فى الاعتبار أن مدى الحرية الخارجية يختلف من فرد إلى فرد .

والسؤال : ما مدى إسهام التربية فى إكساب التلاميذ المفاهيم الصحيحة للحرية ؟

إن التربية هى خلاصة : الآراء والمعتقدات التى تسهم فى خلق ذهن متفتح ، يتسم برغبة حقيقية وخالصة ليتعرف حقائق الأشياء فى شتى المجالات والميادين ، دون أن يكون هذا الذهن متأثراً أو متعصباً أو متحيزاً لآراء سابقة بعينها أو معتقدات ثابتة .

إن التربية تعد مظهراً من مظاهر النشاط البشرى ، كما أنها العصب الذى ترد إليه روافد النشاط الأخرى ، فتجمعه من أجل تزويد التلاميذ (ذكوراً وإناثاً) وتدريبهم على مواجهة الطبيعة والناس ؛ وفقًا لقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم . وعلى الرغم من الجهود العظيمة التى بذلها التربويون طوال المائتى سنة الماضية تقريباً ، إلا أن خبراء التربية والفلاسفة يعتقدون صراحة بأن التربية قد فشلت فى تقديم أجيالها إلى الحياة الصالحة ، وأنها بسبيل البحث عن قيم جديدة تتغلب على القيم التقليدية الراسخة المعتمدة على قواعد ثقيلة من العنصرية والآلية والاحتكار والانحلال والاستعمار ، علماً بأن : " هذه التعريفات يمكن أن تدور حول محورين اثنين ، هما : الطبقية والعدوان . وهما يتعارضان كل التعارض مع المبدأ الرائع فى الحرية ، لأن الحرية فى أبسط صورها مساواة وعدالة ، أما الطبقية فإنها لا تفزع من شئ قدر فزعها من المساواة ولايقل فى ذلك فزع العدوان من العدل " . (١٦)

وقد يرجع فشل التربية فى إكساب التلاميذ المضامين الحقيقية البسيطة للحرية إلى أن الباب صار مفتوحاً على مصراعيه بالنسبة لإطلاق العنان للحرية ذاتها . وعلى الرغم من أننا نعيش عصر الحرية الهوجاء ، فإننا قد نجد من يطلب المزيد والمزيد من الحرية للفرد . لذا بات الفرد محوراً حصيناً محترماً ، لدرجة أن الحكومات ذاتها فى غالبية بلدان العالم تتشدق بأنها

لاتحد من حرية الإنسان أو تتدخل فيها . ولقد ترتب على ذلك اندفاع الفرد فى حريته حسب هواه ، يشبع رغباته وشهواته أيا كانت فى غير ضابط ولا حد .

إن ما تقدم لم يكن سبيل الخلاص أو طريق الراحة للإنسان . وإنما حدث العكس تماماً ، إذ يشعر إنسان العصر الحاضر بالعجز والحيرة أمام جميع ظروف الحياة التى تصادفه . وللأسف ، لم تقدم له التربية خلال المناهج التى يدرسها ما يساعده على اجتياز أزمته ، وإنما ساعدت على تعميق أزمته لأنها دللته تحت شعار **إعطاء المزيد من الحرية للمتعلم** .

إن فشل التربية فى تقديم حلول للمشكلات الناجمة عن عدم وضع حدود قاطعة فاصلة لحدود حرية الفرد ، ترتب عليه إهدار القيم الأخلاقية والدينية وإثارة البلبلة والفوضى فى الأفكار والمعتقدات وإدمان المخدرات والخمور والانغماس فى شهوات النفس وملذات الجسد ، . .... الخ.

والسؤال : إذا كانت التربية قد فشلت فى تزويد التلاميذ بالمضامين الحقيقية للحرية ، فهل يعنى ذلك أنه لم يعد هناك سبيل لتصحيح ذلك الوضع ؟

لا يوجد مستحيل أبداً فوق سطح الأرض ، طالما أن النية صادقة للإصلاح ، إذ يمكن وضع الحلول المناسبة لأية مشكلة إذا تضافرت الجهود المخلصة . ويمكن للتربية عن طريق أداتها الرئيسة، وهى المناهج ، أن تبرز أن حرية الإنسان لا تنفصل عن استقلاله ، وعن ممارسته لحقوقه السياسية . ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق إبراز المعالم والحدود التالية لحرية الإنسان :(١٧)

(أ) مفهوم الحرية فى الأيدولوجيات المختلفة .

(ب) حدود حرية الفرد من حيث الحقوق والواجبات .

(ج) حرية الفرد وحرية الجماعة .

(د) قضية الحرية فى ظل افتقاد الفكر الإنسانى لمحاوره ، وعدم بلورة ملامحه وأسسه .

(هـ) الصدام المتوقع بين الفرد والحكومة ، إذا حدث عدم توافق بين حرية الفرد الممنوحة له نظريًا ، وبين آليات الواقع وقوانينه .

(و) تحديات القرن الحادى والعشرين ، وعلاقتها إيجاباً أو سلباً بحرية الفرد .

(ز) العلاقة بين ثقافة الفرد وحريته .

(ح) أثر الثقافة الواردة على الفكر الحر للفرد .

(ط) العلاقة بين حرية الفرد ، وإبداعه الفنى .

أيضاً ، ينبغى أن يبرز المنهج العلاقة وثيقة الصلة بين حرية الإنسان واستقلاله ، وبين حرية الإنسان وممارسة حقوقه السياسية . ويمكن تحقيق ذلك ، عن طريق التأكيد على الآتى :

١ - فيما يختص باستقلال الإنسان :

(أ) مفهوم الاستقلال وأنواعه .

(ب) العلاقة المتبادلة بين استقلال الفرد واعتماده على نفسه .

(ج) حدود الاستقلال لكل من الجنسين .

(د) حدود الاستقلال فى ظل الأعراف والتقاليد والقيم الدينية السائدة فى المجتمع .

(هـ) العلاقة بين استقلال الفرد وبين الفكر الحر والإبداع الفنى .

٢ - فيما يختص بحقوق الإنسان السياسية :

(أ) كفالة الحقوق السياسية لكل إنسان مهما كان جنسه أو لونه أو عقيدته .

(ب) الديمقراطية أساس الحكم .

(ج) أهمية انتماء الإنسان لأحد الأحزاب عن قناعة وباختياره الحر .

(د) عدم حماية الفساد فى أى موقع من المواقع .

(هـ) أهمية محاربة التطرف بجميع صوره .

(و) التعبير عن الرأى بوعى وفهم ، واحترام آراء الآخرين .

(ز) الاشتراك الفعال فى وضع حلول للمشكلات المصيرية للمجتمع .

ختاماً ، نؤكد أهمية أن يبرز المنهج مفهوم حرية المتعلم وعلاقتها الوثيقة باستقلاله ، وبممارسته لحقوقه السياسية ، عن طريق ممارسات عملية وإجراءات أدائية ، مثل : الاشتراك فى المداولات والمناقشات بين المعلم والتلاميذ ، وكذا الاشتراك فى الندوات التى تعقد على مستوى المدرسة . أيضاً ، ينبغى تشجيع المتعلم ليكون عضوا فعالاً فى اللجان المختلفة للاتحادات الطلابية ، حتى وإن لم يكن عضوا عاملاً أو منتخباً فيها . وبذا ، لا تكون الحرية مجرد مجموعة من الأقوال المسطرة أو المكتوبة فى بعض المقررات أو المواد الدراسية ، وإنما تكون أسلوب عمل جاد ، وسبيل حياة إنسانية رائعة .

(٤١)

المنهج التربوى والثقافة

تمثل المنجزات البشرية لمجتمع ما ، الظواهر الثقافية السائدة فى هذا المجتمع . والظواهر الثقافية ، قد تتباعد عصورها ، وتتنوع مجالات النشاط التى تنتمى إليها . وتجسد الظواهر الثقافية المعانى الإنسانية التى يسعى الإنسان إلى تحقيقها من خلال إيمان بفكر وعمل دؤوب . وفى سعى الإنسان لتحقيق المعانى الإنسانية التى تعكسها الظواهر الثقافية ، عليه أن يتضامن مع الآخرين ، وأن يدرك أمانيهم، وأن يحس بأحاسيسهم ، وأن يراعى مشاعرهم ، وأن تكون نظرته للأمور عاقلة وهادئة ، وأن يحسب حسابات المستقبل بوعى ، وألا يضحى بالحاضر فى سبيل ماضٍ ولى وذهب فى حال سبيله ، بشرط أن يستفيد من خبرات الماضى الثمينة ، وأن تكون لديه القدرة على استقراء التاريخ . إذا استطاع الإنسان أن يفعل ذلك ، فسوف يؤكد على المعانى الإنسانية التى تتضمنها الظواهر الثقافية ، ويثبتها ، ويسهم فى تطويرها نحو الأفضل كلما سنحت الفرصة لذلك .

والسؤال : ما المنجزات البشرية التى تمثل الظواهر الثقافية ؟

إن كل ما يحيط بنا يمثل المنجزات التى قام بها الأفراد فى سالف الزمان ، والتى يقومون بها فى الوقت الحاضر . دعنا نتأمل المنجزات التى حولنا ، وندقق فيها لنعرف أنها تمثل بالفعل ظواهر ثقافية . الأهرامات فى مصر ، السور العظيم فى الصين ، حدائق بابل المعلقة فى العراق ، معبد تاج محل فى الهند ، ألا تمثل أعمالاً رائعة شامخة رغم مرور آلاف السنين عليها . أيضاً، فإن الأعمال العظيمة المحكمة الصنعة السابقة ، ألا تثير فى نفوسنا الإعجاب والإجلال والتقدير للإنسان فى مصر والصين والعراق والهند . ألا تجعلنا ندرك شيئاً مهماً له مغزاه أو معناه الكبير، وهو : لكى يحترم الآخرون ثقافتنا ، علينا أن نحترم أولاً ثقافتهم .

إذا كان التوضيح السابق قد نقلنا نقلة بعيدة جداً عمرها آلاف السنوات الماضية ، فدعنا الآن نأخذ مثالاً آخر عمره قريب جدا بالنسبة للمثال السابق . فلنتأمل أعمال موزارت ، وبيتهوفن، وسيد درويش الموسيقية ، لنعرف كيف بدأ موزارت ، فى وضع سيمفونياته الرائعة وهو صبى صغير لم يتجاوز العشرين من عمره ، وكيف أبدع بيتهوفن فى الموسيقى رغم إصابته بالصمم ، وكيف أنجز سيد درويش أعمالاً رائعة عظيمة مازالت تعيش فى وجداننا حتى الآن ، وذلك بالرغم من ظروف حياته المعيشية الصعبة . إن هذا المثال يوضح لنا أن الإنسان يستطيع أن يبدع ، وأن يبتكر فى أى سن ، وتحت أى ظروف .وفى إبداعه وابتكاره ، إنما يضيف للبشرية قيماً ثقافية قد تنهل منها الأجيال فى حياته ، وتستفيد - بالتأكيد - منها بعد مماته . وتظل هذه القيم الثقافية باقية ، ومرتبطة بأسماء أصحابها ، لأنها تكون كعلامات فى الطريق بالنسبة لمجالاتها .

إذا كان التوضيح الثانى قد نقلنا نقلة قريبة نسبياً ، إذ أن عمرها الزمنى لا يزيد أبعدها عن قرنين قد مضيا ، فدعنا ننظر بعين الاعتبار إلى الأشياء الموجودة من حولنا الآن ، وتمثل

أنماطاً حياتية نعيش فيها ، ونتعامل معها مباشرة . ألم تفزعنا الحرب بين إيران والعراق التى استمرت أكثر من سبع سنوات ، ثم تنفسنا الصعداء لوقف القتال بينهما . ألم يزعجنا احتلال العراق للكويت سنة ١٩٩٠ ، ثم باركنا وأيدنا الجهود الدولية التى قامت لإنهاء هذا الاحتلال . إن ما تقدم إن كان يوضح شيئًا فإنما هو يوضح أن الخلافات والحروب لا تحل المشكلات ، وإنما الذى يحلها هو التفاهم من أجل إقرار السلام العادل . وكمثال آخر ، ألم نعش فى خوف وهلع بسبب اكتشاف مرض الإيدز ، ذلك المرض الذى يقضى ويدمر أجهزة المناعة داخل جسم الإنسان . ونعيش الآن فى انتظار وترقب لما سوف تسفر عنه جهود الأطباء والعلماء فى سبيل القضاء على هذا المرض ، أو الوقاية منه على أقل تقدير . إن ما تقدم أبرز لنا أهمية التمسك بالشرائع الدينية ، والمبادئ الخلقية التى تنظم علاقة الإنسان بخالقه . وكمثال ثالث ، فإن الظروف المادية الصعبة فى بلد ما ، وتدنى مستوى دخل الفرد فيه ، ينتج عنهما مظاهر اجتماعية بغيضة . لذا ، يفتقر الناس فى هذا البلد إلى التعاون والتضامن كقيم إنسانية ثقافية نبيلة . ولكن إذا حللنا أسباب ما تقدم ، نجد أن الزيادة الرهيبة فى عدد السكان فى ذلك البلد وغيره من البلدان ، تمثل أحد الأسباب الرئيسة لحدوث الظواهر السلبية السابقة ، وما قد يترتب عليها من نتائج خطيرة . لذا ، نجد الحكومة فى أى بلد - يعانى من الكثافة السكانية العالية - تسعى جاهدة لتشجيع تحديد النسل .

خلاصة القول فيما تقدم ، أن أفعال وأعمال الناس تمثل الظواهر الثقافية لمجتمع هؤلاء الناس . وهذه الظواهر قد تكون إيجابية ، فتعمل على بناء المجتمع ، وقد تكون سلبية ، فتعمل على تدمير المجتمع . وعندما نقول الناس ، فإننا نقصد الأفراد العاديين ، والأفراد النابهين .

والسؤال : مادور الأفراد العاديين فى صنع ثقافة المجتمع ؟

حقيقة ، أن الأفراد النابهين والموهوبين ممن لهم اكتشافاتهم العلمية ، وإنجازاتهم التكنولوجية التى تنطوى على منهج علمى دقيق يجسد قيماً ثقافية رفيعة المستوى وأصيلة ، كالموضوعية ، والدقة فى إصدار الأحكام وفى إنجاز الأعمال ، والاتساق المنطقى ، والأمانة العلمية ، والتعاون ، والمثابرة فى اكتشاف الحقيقة ، والتفانى والإخلاص حتى الموت ، هؤلاء هم الذين سوف تبقى أعمالهم وتخلد . وبالرغم مما تقدم ، فإن الأعمال العظيمة لهؤلاء العباقرة ما لم تجد المناخ الصحى الملائم ، ما ظهرت إلى حيز الوجود ، وما رأت النور مطلقاً . وهنا يأتى دور الأفراد العاديين لأنهم يمثلون أولاً وأخيراً هذا المناخ الذى من خلاله يبدع المبرزون ، ويبتكرون . ولعل قصة **(جاليليو)** ما زالت ماثلة فى أذهاننا ، إذ أنه بسبب اكتشافه لبعض الأجرام السماوية عن طريق التلسكوب الذى صنعه ، فإنه قد حكم عليه بالموت حرقاً . وهنا قد يقول قائل " ألم يذهب (جاليليو) وبقى اكتشافه ؟ وأرد عليه وأقول : " **إن العلماء - كما قلت من قبل - كانوا يعرضون حياتهم للخطر فى سبيل تحقيق إنجازاتهم ، ولكن ماذا كان يحدث لو وجد (جاليليو) المناخ المناسب لاكتشافاته العلمية ؟ . فى تصورى ، أنه كان سيستمر فى إبداعه وابتكاره : فيكتشف إنجازات علمية جديدة ، ربما وفرت على البشرية مئات السنين لمعرفتها بعد ذلك** " .

كذلك ، يتمثل دور الأفراد العاديين فى أن القيم الثقافية التى قد يأتى بها النابهون إنما تعكس آمال وطموحات الأفراد العاديين . كما تتأكد هذه القيم من خلال تفاعل الأفراد العاديين مع بيئتهم المادية والاجتماعية .

وباختصار ، إن لم يتذوق الأفراد العاديون القيم الثقافية ، وإن لم يعملوا على تطبيقها فى حياتهم الدارجة أو يستخدمونها فى ممارساتهم المعيشية ، فلن يكون للقيم الثقافية وجود حقيقى وفعّال ، ولن تصبح أبداً أحد أركان التراث الثقافى القومى .

والآن ، بعد العرض السابق الذى أظهر أن الظواهر الثقافية هى إفرازات المنجزات البشرية، يجدر بنا طرح السؤال التالى :

ما المقصود بالثقافة ؟

بادئ ذى بدء ، ينبغى الإشارة إلى أن هناك نمطًا عامًا للتغيير طرأ على لفظة **ثقافة** . ويمكن استخدام هذا النمط كخريطة يمكن الاسترشاد بها فى معرفة التغيرات العريضة فى الحياة والفكر ، وفى اللغة أيضاً . وفى محاولة من وليامز فى كتابه (**الثقافة والمجتمع ١٧٨٠ - ١٩٥٠**) أوضح أن اكتشاف فكرة الثقافة ، وأن التغير الذى حدث لمدلول ومفهوم اللفظة ذاتها فى استعمالاتها الحديثة العامة ، قد برزتا فى التفكير الإنجليزى فى الفترة التى نصفها عادة بالثورة الصناعية .

وفى هذا الصدد يقول **وليامز** : كان معنى الثقافة يدل أساساً على **اتجاه النمو الطبيعى** ثم أصبح معناه **عملية تدريب إنسانى** . غير أن هذا الاستخدام الأخير ، الذى كان يعنى تهذيب شئ ما فى العادة ، تغير إلى أن أصبحت لفظة ثقافة تعنى شيئاً مستقلاً فى حد ذاته ، وذلك فى القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر . وأصبح معناها **أولاً حالة أو عادة عقلية عامة** ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة الكمال الإنسانى . وغدت تعنى ثانياً **الحالة العامة للتطور الفكرى فى مجتمع بأسره** . والمعنى الثالث هو : **الكيان العام للفنون** . وفى أواخر القرن التاسع عشر أصبحت تعنى معنى رابعاً ، هو : **طريقة شاملة للحياة : مادية، وعقلية ، وروحية** . (١٨)

ولقد تطور معنى "**الثقافة**" فأصبحت بأوسع معانيها " البيئة المصطنعة بأكملها ، التى يخلقها الإنسان بتأثير عمله فى العالم الخارجى ، فتشمل الأدوات والآلات والأعمال المسماة الفن. كما تشمل أدوات الفكر ، والكلمات ، والمفاهيم ، والتقنيات العقلية ، والحساب ، والمهارات " .

فى ضوء ما تقدم ، الثقافة هى كل ما ترسب فى ذاكرة الفرد (**الثقافة الفردية**) ، أو فى الذاكرة المشتركة لأفراد المجتمع (**كما يتجلى فى المكتبات والمتاحف والمعاهد والأكاديميات**) ، وذلك نتيجة لآثار الخبرات والتجارب السابقة". (١٩)

وهناك من يرى " أن الثقافة جزء لا يتجزأ من الحياة ، سواء أكانت على صعيد الوعى ، أو على صعيد اللاشعور ، وسواء أكانت فردية أم جماعية . وهى تمثل الخلاصة الحية لمنجزات الماضى والحاضر التى ترتب عليها عبر القرون نظام من القيم والتقاليد والأذواق ، تتحدد به

عبقرية الشعب المعنى . وهى لابد إذن أن تطبع بطابعها جهود البشر الاقتصادية . وأن تحدد أسباب القوة والضعف فى عملية الإنتاج فى أى مجتمع" . (٢٠)

أما تعريف الثقافة التالى ، فقد جاء فى **المؤتمر العالمى للسياسات الثقافية** الذى عقد فى مدينة (**مكسيكو سيتى**) سنة ١٩٨٢ : " الثقافة يمكن أن تعرف الآن بأنها مجموع السمات المركبة التى يتميز بها مجتمع من المجتمعات ، أو أية مجموعة اجتماعية ، روحياً ومادياً وفكرياً وعاطفياً . وهى لا تشمل الفنون والآداب وحدها ، ولكن تشمل أيضاً أساليب الحياة ، وحقوق البشر الأساسية ، وموازين القيم والتقاليد ، والمعتقدات" .(٢١)

وبعد أن ذكرنا بعض التعريفات الثقافية ، نحاول الإجابة عن السؤال التالى :

ما دور المنهج التربوى فى إبراز العلاقة التفاعلية بين الإنسان والثقافة ؟

إذا كانت التربية عملية ابتكرها بعض الناس للتأثير على غيرهم من الناس ، وبخاصة حين يكون هؤلاء الغير صغاراً يسهل التأثير عليهم ، للخير أو للشر . لذا ، تسعى التربية الصالحة إلى إكساب الفرد المهارات التى يحتاج إليها فى حياته . كما ، تتضمن التربية التأثيرات التى من خلالها ، يمتص الفرد القيم التى يقرها المجتمع . (٢٢)

أما عن التربية داخل المدرسة ، فهى تهتم بتعريف التلاميذ قواعد وأساسيات العلم بمختلف فروعه ، كما تهتم ببث القيم الأخلاقية التى تتضمنها المناهج المدرسية ، ونبتها فى نفوس التلاميذ .

إذن ، على ضوء أن الثقافة هى الراسب المتخلف فى عقولنا ، وأن التربية هى العملية التى يتولاها الأفراد أو المجتمع لتحديد تكوين وتركيب هذا الراسب ، يمكن الزعم بأن هناك عدة أنماط من التربية تبعاً لطبيعة العمليات التى تؤدى إلى تحقيق هذا الترسيب ، الذى هو فى الوقت نفسه أداة عقلية ، وشكل من أشكال التحجر العقلى . وكمثال يمكن التمييز بين التربية النفس حركية (مسك القلم - قيادة السيارة - الكتابة على الآلة الكاتبة ....) ، وبين التربية المعتمدة على العقل بدرجة كبيرة (معرفة الحروف والأرقام والكلمات والصيغ - الرموز والشفرات - التكيف مع الأوضاع - استحضار صور الماضى فى الذهن ....) وهنا ينبغى أن نفرق بين نمطين من التربية من ناحية اكتساب الثقافة مهما كان نوعها ، وهما : التربية المركزة ، وهى مفهوم ضيق للتربية ، لأنها تقوم على نظام التركيز فى الزمان والمكان . أما التربية الذاتية وهى التربية فى مفهومها العريض ، وهى تربية لا ترتبط نظرياً بنقطة معينة فى الزمان والمكان . (٢٣)

وإذا كنا قد تحدثنا عن التربية ، فإننا نخصص الحديث فيما يلى عن دور المنهج التربوى فى إبراز العلاقة الدينامية بين الإنسان والثقافة ، فنقول إن المنهج عليه أن يؤكد ويبرز خلال المواقف التدريسية داخل حجرات الدراسة وخارجها ما يلى :

* استشراف المعانى والقيم الثقافية تتجاوز إرضاء وإشباع الحاجات البيولوجية الأولية ، لأنه ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان .

* العمل أحد الأساسيات الرئيسية التى تقوم عليها الثقافة . ويتطلب العمل أن يتلاحم

الإنسان مع الطبيعة والأحداث والناس فى المجتمع الذى يعيش فيه .

* الثقافة تراكمية البناء ، إذ أن الأعمال الجديدة لايمكن أن تقوم لها قائمة دون استيعاب لما أنجزه السابقون ، حتى يمكن إبعاد القيم الثقافية التى أصبحت لا تناسب ظروف العصر وإمكاناته .

* الثقافة أولاً وأخيراً تخص الإنسان ، وهى من صنعه فى أغلب الأحيان . لذا ، يجب أن يدرك الإنسان أن علو قامته وسمو مكانته يتوقفان على ما تتضمنه منجزاته من معان راقية ، وبذا ينبثق لديه الوعى بذاته : فيعرف الحدود التى ينبغى أن تكون عليها علاقاته بالآخرين وبالحياة ذاتها .

* الثقافة انعكاس لما يبتكره الإنسان لنفسه وللآخرين . لذا ، ينبغى ألا يفكر الإنسان فيما يخصه فقط ، بل عليه أيضاً أن يفكر فيما يصون ويحافظ على حياته وعلى حياة الآخرين فى ذات الوقت .

* آفاق الثقافة تتجاوز حدود الزمان والمكان ، وتتفاعل جوانبها المختلفة فيما بينها . لذا ، ينبغى أن ينطلق الإنسان من عالم الواقع ، ليرتاد آفاق المجهول ، ليحاول كشف أسراره .

(٤٢)

المنهج التربوى والتأكيد على القيم

لقد انبثقت قوة التربية على أساس أنها كالثقافة والتعليم ، يجب أن تلازم الإنسان طوال حياته . ولما كانت المناهج هى الوسيلة الرئيسية للتربية لتحقيق أغراضها وأهدافها ، أصبحت مسئولية المناهج مزدوجة ، إذ يجب عليها ومن خلالها أن يتعلم الإنسان كيف يعلم نفسه بنفسه ، وبخاصة أن هذا الإنسان عليه أن يترك المدرسة فى نهاية المطاف مهما طالت الفترة التى يقضيها فيها ، وبذا ظهر مفهوم التعليم مدى الحياة (التعليم الذاتى) . أما المسئولية الثانية للمناهج فهى إبراز وتوضيح أن علم الإنسان يزداد بالعطاء ، وأنه لا خير فى العلم الذى لا ينفع الناس . لذا ، يجب أن تنصهر جميع المناهج التى يدرسها الطالب فى بوتقة لتظهر فى نسيج كامل متكامل الأطراف من أجل تحقيق الهدف السابق . أيضاً ، لم تعد دراسة المناهج مجرد ترف عقلى ، وإنما تقع عليها مسئولية التصدى للمشكلات الموجودة فى المجتمع بالبحث والدراسة لإيجاد حلول عقلانية لها .

مادام الأمر كذلك ، فعلى المناهج المدرسية أياً كانت : وطنية ، رياضية ، بدنية ، فنية ، فكرية ، علمية ، مهنية ..... أن تتصدى للسلبيات السابقة ، وتحاول أن تحللها لتصل إلى أسبابها الحقيقية ، ولتضع الوسائل والحلول المناسبة لعلاجها ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى .

دور المنهج التربوى فى مقابلة أزمة القيم فى عالمنا المعاصر :

تستطيع المدرسة تحقيق المهام والأغراض التى قامت من أجلها ، كذا يمكنها تنفيذ الأهداف المنشودة منها كمؤسسة تربوية لها مسئولياتها المحددة ومهامها المرسومة .

بمعنى ، إذا وجهت المدرسة جل جهودها وإمكاناتها ، تستطيع التأكيد على بعض القيم الإيجابية التى تخص الإنسان ، والتى تمثل بالنسبة له الأسس أو المقومات الأساسية لمنهجه الحياتى والسلوكى من حيث علاقاته مع الآخرين ، أو التى ترتبط بتركيب الإنسان الداخلى من حيث مزاجه وانفعالاته وأفعاله وممارساته ، مما يؤثر على توافقه النفسى ونسق علاقاته مع نفسه ومع الآخرين .

وتقع مسئولية اكتساب المتعلمين لبعض القيم الموجهة ، على المناهج بالدرجة الأولى ، على أساس أنها وسيلة التربية وأداتها فى تحقيق أهدافها ، حيث يتم ذلك إما بطريقة صريحة (المنهج المعلن) أو بطريقة غير معلنة ومستترة (المنهج الضمنى) .

ومن أهم القيم التى ينبغى أن يسعى المنهج لإكسابها للمتعلمين ، نذكر : الحب ، العدل ، الرحمة ، الصدق ، الأمانة ، التسامح ، الإخاء ، التضحية ، التواضع .... الخ . وتمثل القيم السابقة مقومات التربية الأخلاقية عند المتعلمين .

ولا تنتهى قضية القيم عند حدود الإطار الذى يظهر مقومات التربية الأخلاقية للإنسان أو الذى يبرز محددات سلوكه الشخصى والعام ، وإنما للقضية جانبها الآخر ، الذى يتمثل فى القيم السلبية المضادة التى قد تسود المجتمع ، وتكون من القوة بحيث تجعل الإنسان عاجزاً عن

مواجهتها مهما كان متمسكاً بالقيم الأصيلة النابعة من داخله من جهة ، أو مهما حاولت المدرسة إكسابه بعض القيم والاتجاهات الإيجابية من جهة أخرى .

وهنا قد يقول قائل :

أليست القيم السائدة فى المجتمع نابعة من قيم أفراد هذا المجتمع ؟

يمكن أن تكون الإجابة عن السؤال السابق بالإيجاب فى حالة استقرار المجتمع ، إذ تكون القيم ثابتة وراسخة ، لأن كل فرد فى المجتمع يعرف دوره تماماً ويسعى إلى تحقيقه بجد واجتهاد دون تنبيه أو تنويه من أحد ، ولا يوجد تضارب بين مصالح الناس يجعل العلاقات غير مستقرة بينهم .

ولكن إذا كانت الأوضاع فى المجتمع غير مستقرة لأسباب داخلية أو خارجية ، تندس بين قيم هذا المجتمع بعض القيم الدخيلة أو المستوردة ، وقد تكون هذه القيم من القوة بحيث تمثل أمراً واقعاً لا يمكن تجاهله ، ويكون على حساب القيم الأصيلة النابعة من صحيح التراث .

بمعنى ، تهتز القيم التراثية فى أغلب الأحوال أمام القيم الزاحفة بقوة فى حالة عدم وجود استقرار فى المجتمع . ومن هنا ، تحدث أزمة القيم فى المجتمع التى قد تؤدى إلى حدوث مواجهات وصدامات قد تصل إلى حد العنف بين الناس فى المجتمع الواحد .

تأسيساً على ما تقدم ، قد يضعف دور المنهج التربوى فى مقابلة التحديات المفروضة عليه من الداخل والخارج ، وبخاصة إذا لم يدرك أصحاب القرار عاقبة هذا الأمر . أما إذا كان أصحاب القرار على درجة عالية من الفهم والوعى ، فإنهم يحاولون بكل طاقاتهم إزاحة أية محاولات مقصودة تحول دون أن يؤدى المنهج المهام القومية المرسومة له .

حقيقة ، يكون فى حكم المستحيل أن تتحقق تماماً المهام المطلوبة من المنهج عندما تتفشى الأزمات وتزداد التناقضات فى المجتمع . ومما يجعل المهمة صعبة وشاقة على المنهج أن حدود القيم لا تقتصر على القيم آنفة الذكر ، وإنما توجد قيم دولية تحكم العالم وتتحكم فيه . ولا نتجاوز القول إذا قلنا إن هذه القيم من القوة والهيمنة بحيث أنها تتعدى الحدود الإقليمية للدول، لذا فإنها تؤثر بقوة فى مقدرات ومستقبل الدول الغنية والفقيرة ، المتقدمة والنامية على السواء . وهذا هو السر فى أننا نعيش فى عالم مأزوم بسبب القيم المسيطرة والمفروضة على البشرية قهراً وقسراً .

ولعل من أبرز القيم التى تتسم أو التى يمكن وصفها بالدولية أو العالمية القيم التالية :

١ - السلام العالمى .

٢ - الحرية والديمقراطية .

٣ - العمل والتعاون .

وسوف نتطرق لكل قيمة من القيم السابقة بالتحليل والدراسة مع إبراز دور المنهج التربوى فى إكساب هذه القيم للمتعلمين، علماً بأن تحقيق ذلك ليس بالأمر السهل والهين لأنه يتوقف على متغيرات إقليمية وقومية ودولية عديدة .

ونؤكد هنا أنه مهما كان دور المنهج التربوى فى تحقيق القيم السابقة ضعيفاً أو محدوداً ، فإن هذا الدور مطلوب جداً حتى لا تتأزم الأمور عما هى عليه الآن ، فيشعر الإنسان وكأنه يعيش فى عالم بلا قيم تحكمه ، فيفقد بذلك المعنى الحقيقى لحياته والهدف السامى فى وجوده كإنسان.

(١) مشكلة السلام العالمى فى عالمنا المعاصر :

يموج الآن عالمنا المعاصر الذى نعيش فيه وننتمى إليه ، بتغيرات هائلة وجذرية فى نظام حياة الإنسان على الأرض ، بحيث شملت هذه التغيرات تطلعات الإنسان وتوجهاته وأمانيه المستقبلية وظروفه الحياتية .

وتعود التغييرات التى حدثت فى نظام حياة الإنسان إلى التغييرات والتطورات الحياتية والأيدولوجية والسياسية والتقنية والمادية التى يشهدها العالم الآن ، سواء أكانت تلك التغييرات خارجية وتمس حدود العلاقات القائمة بين بعض البلدان والشعوب ، أم كانت داخلية بحيث تقتصر فقط على جوهر العلاقات بين الأفراد فى بلد أو شعب بعينه.

ولقد كان للعلم والتكنولوجيا أثرهما الفاعل والمؤثر فى إحداث تلك التغييرات ، إذ بسببهما أصبحت الكرة الأرضية مجرد قرية صغيرة وبلا حدود ، بحيث أصبح من الصعب جداً إخفاء أية أحداث قد تقع على أى جزء فى هذه القرية .

ونتيجة لهذا التلاحم ، كان من المفروض نظرياً أن تكون التغييرات التى حدثت - ومازالت تحدث - فى صالح الإنسان بعامة والبشرية بخاصة ، بحيث تدفع بهما إلى الأمام وفى طريق التقدم والحضارة . ولكن ما حدث غير ذلك تماماً ، إذ ظلت الأوضاع على ما هى عليه ، ولم تتغير نحو الأفضل . بمعنى ، ظل الغرب هو الأقوى علمياً وتكنولوجيا ، بينما يعانى الشرق من تخلفه المعرفى والتقنى ، وظل الشمال هو الأغنى ويتمتع بحياة الترف والرفاهية ، بينما يعانى الجنوب من الفقر والمجاعات والأوبئة .

والسؤال : ما الذى ترتب على التغييرات التى يموج بها العالم حالياً ؟

إذا نظرنا حولنا لوجدنا أن العالم يعيش فى أزمات ، ولعل أخطرها هو ما يتعلق بأزمة السلام . فالحروب مازالت قائمة فى أماكن كثيرة وبين العديد من الدول ، والأزمات والتوترات والخلافات بين الشعوب والدول على السواء باقية ولن تنتهى .

والأدهى والأعظم من ذلك أن أزمة السلام التى يعيشها العالم الآن ، قد اشتدت فى الفترة الأخيرة للدرجة التى أصبح فيها البقاء الإنسانى والأمن البشرى والتعايش بين الشعوب تمثل بالفعل مشكلات حقيقية فى عالمنا المعاصر ، رغم أن البعض يزعم بأن العالم يعيش فترة من الوفاق الدولى ، ويشهد استرخاء للسلام لم يكن لهما وجود من قبل .

والحقيقة ، أنه بالرغم من الإنجازات التكنولوجية التى حققها الإنسان بفضل التقدم العلمى والتطور المعرفى ، فإن الإنسان يقف حائراً ، ويشعر أنه فى مفترق الطرق ولا ينعم بسلام حقيقى ، ويزداد انفصاله عن الواقع . وكنتيجة لذلك ، أصبح الإنسان مضطرباً مرتبكاً ويعانى من اختلال نفسى اجتماعى ، مما زاد من شعوره بالاغتراب عن أهله وذويه .

ويعود كل ما تقدم إلى إدراك الإنسان أن التقدم العلمى والتقنى لم يسخرا لسعادته ولتحقيق أحلامه فى توفير حياة أفضل له ، بقدر تسخيرها لإحداث كارثة الفناء الجماعى للبشرية، عن طريق تدمير العالم فى أية لحظة ، أو لسيطرة بعض الدول على مقدرات الدول الأخرى ، أو لإلغاء وتهميش دوره كإنسان للدرجة التى قد تجعله يفقد سيطرته بالكامل على مصيره .

وفى هذا الصدد ، يقول جوزيف كاميللرى مؤلف كتاب " **أزمة الحضارة**" :

" إن انتقال الإنسان من الحالة البدائية إلى التقنية الضخمة الحديثة ، جعل الإنسان هشاً قابلاً للعطب أكثر من ذى قبل ، لأن المكاسب العظيمة فى المعرفة القيمة فى حد ذاتها ، وفى الإنتاجية ، كانت ذات أبعاد أعظم كثيراً إذ وفرت له الضار من أدوات التدمير والعنف . وهكذا فإن أزمة الإنسان المعاصر عميقة جداً وشاملة جداً ، وأى محاولة ، مهما كانت جادة لتحليلها ، تبدو تحدياً لقوة العقل البشرى وتصوراته" . (٢٤)

ويبرز الحديث السابق أن أزمة الإنسان الحقيقية هى أزمة بقاء من جهة ، واختلال توازن واتزان داخله من جهة ثانية ، وأزمة ثقة بينه وبين الآخرين من جهة ثالثة ، لذا فإن الإنسان فى عالمنا المعاصر لا ينعم بالسلام لأنه يفتقره فى الأساس .

انطلاقاً مما تقدم يمكننا الزعم بأن المشكلة الأصيلة بالنسبة لهذا العالم ، هى مشكلة لها ثلاثة محاور أساسية ، هى : البقاء والأمن والتعايش . فالعالم مهدد بفنائه فى أية لحظة ، لذا فإن الناس لا ينعمون بالأمن والأمان . وحتى إذا تحقق بقاء العالم وأمنه فإن تحقيق السلام على مستوى الأفراد أو الدول ، يكون أمراً صعباً بعيد المنال ، بسبب انقسامهم إلى قوميات وطوائف ،وبسبب اختلاف مواردهم وسياساتهم وأيديولوجياتهم وأجناسهم .

والسؤال : ما دور المنهج التربوى فى التأكيد على أهمية السلام فى عالمنا المعاصر ؟

ينبغى أن يبرز المنهج التربوى على طريق التحليل والنقد موقف المدرسة من القضايا المهمة التالية :

* يعيش الإنسان فى عالم مأزوم يتسم بالتعقيد الشديد بدرجة غير معقولة ، ويتصف بالتغيير السريع بوتيرة عالية . ومن هنا ، لن ينعم الإنسان بسلامة ، لأنه مهما حاول اللحاق وراء كل جديد ، فسوف يلهث دون أن يحقق نجاحاً يذكر ، وقد يؤثر ذلك فى قيمه الشخصية ومعتقداته ومستواه الخلقى .

ما تقدم ليس دعوة للتقاعس ، أو عدم الجدية فى السعى وراء التغييرات المتلاحقة التى ينتج عنها كل جديد ومتجدد ، وإنما هو دعوة للإنسان كى يوازن بين إمكاناته المادية وقدراته العقلية والذهنية ، وبين مستوى آماله وطموحه ، وبذا يستطيع أن يحقق ما يصبو إليه عن طريق هادئ ودون انفعال ، دون أن يحاول سباق الزمن أو الجرى وراء عقارب الساعة ، مع الأخذ فى الاعتبار ترتيب الأوليات بالنسبة له ، فيبدأ بالمهم فالأقل أهمية.

أيضاً ، ما تقدم دعوة للإنسان ليدرك أن إنجازات العصر ليست بالضرورة أن تكون جميعها مفيدة بالنسبة له ، لأن بعض هذه الإنجازات قد لا تتوافق مع القيم التى يؤمن بها ، والاعتبارات الأخلاقية التى يسترشد بها فى حياته . لذا ، يكون من غير المعقول ومن غير المقبول أن يقبل الإنسان بعض إفرازات هذا الزمان التى قد تؤثر سلباً فى سلامه الداخلى .

* يعيش الإنسان فى هذا الزمان فى عصر الذرة أو العصر النووى ، حيث بات توظيف الذرة فى الحياة المعاصرة أمراً واقعاً ولا مفر منه ، سواء أكان ذلك فى الاستخدمات السلمية أم العسكرية التدميرية . وبالنسبة للاستخدامات السلمية للذرة فى مجالات الطب والزراعة والصناعة .... الخ ، فهذا أمر مطلوب وواجب ؛ كى ينعم الإنسان بحياة سعيدة . أما بالنسبة لاستخدامات الذرة فى الحروب بقصد التدمير والفناء للجنس البشرى ، فهذا أمر مرفوض تماماً ، لأنه يعنى ببساطة تدمير الكرة الأرضية ، وقتل الملايين من البشر ، وترك مئات الملايين مشوهين أو مصابين بالأمراض . ولعل أصدق دليل على ما تقدم ، أن أول قنبلة ذرية أسقطت على مدينة هيروشيما باليابان فى ٦ أغسطس من عام ١٩٤٥ ، راح ضحيتها ٧٨ ألف نسمة فى انفجار لم يدم أكثر من عدة دقائق ، فما بالنا اليوم بعد أن تضاعفت قوة تأثير القنابل الذرية آلاف المرات مقارنة بالقنبلة التى أسقطت على **هيروشيما** .

ويبرز الحديث السابق أهمية تشجيع كل المحاولات المبذولة على مستوى العالم لنزع السلاح ، ولجعل الشرق الأوسط منطقة خالية من الأسلحة الذرية والنووية . ولو تحقق هذا الأمر ، فسوف توجه الإمكانات التى يتم صرفها على التسليح ، إلى مجال رفع مستوى معيشة الإنسان ، وبذا تكون الفائدة مزدوجة للإنسان ، إذ ينعم بالسلام ويعيش فى رفاهية فى ذات الوقت .

وهنا ، قد يقول قائل :

أهذه دعوة إلى فك الجيوش وحلها تماماً ؟

إن فك الجيوش وحلها بالكامل ليس دعوة ، وإنما هى أمنية غالية جداً لكل إنسان فى أى مكان وزمان ، ولكن هذه الأمنية لم ولن تحقق أبداً ولن ترى النور ، وإذا تحقق فك الجيوش ، فذلك بمثابة اعتراف كامل بأن السلام هو الأبقى والأنفع بعد معاناة البشر المتلاحقة من ويلات الحروب على مر العصور . ولكن السلام لم يتحقق منذ خلق الله الإنسان بسبب رعونة الإنسان وتهوره أحياناً ، وبسبب الطمع وحب الامتلاك والرغبة فى السيطرة أحياناً أخرى .

مادام الأمر كذلك ، فإن إقامة وبناء جيش قوى يصبح أمراً واجباً وضرورياً ، تحسباً من خرق بعض الدول للمعاهدات والاتفاقات الدولية ، بشرط اقتصار هذه العملية على العتاد العسكرى التقليدى دون استخدام التسليح النوى ، لأن خسائر الحروب التقليدية مهما كان حجمها لا تقارن أبداً بخسائر الحرب الذرية ، مع مراعاة أن السلام هو الأجدى والأنفع فى حل المشكلات بين الناس وبين الدول على السواء .

وباختصار ، قد يكون بناء الجيش القوى القادر وقت السلام من الأمور المهمة واللازمة لاستقرار الأوضاع الداخلية والخارجية للدولة ، بشرط عدم توظيف الأسلحة النووية فى تسليح الجيش ، على أن يكون ذلك معمولا بة على مستوى جميع جيوش العالم .

* يعيش الإنسان الآن فى عصر العلم والتكنولوجيا اللذين أصبحا دون منازع مصدر القوة الأساسية لإنسان هذا الزمان . لقد كشف العلم للإنسان أدق أسرار الكون والفضاء ، وجعلة يرفض أخذ الأمور على علاتها دون مبرر عقلانى ، وأظهر له زيف بعض المعتقدات والتصورات القديمة أو بعض المسلمات والبديهيات العتيقة البالية .
أيضا ، فإن التكنولوجيا أسهمت بدور عظيم الشأن فى طمأنينة وراحة الإنسان وتحقيق آماله وأحلامه وطموحاته . فعلى سبيل المثال ، يصعد الإنسان للفضاء ويهبط منة ، وكأنه يسافر من بلدة لأخرى سفراً روتينيًا باستخدام أية طائرة . كما ، أن هبوط مركبات الفضاء على سطح القمر ، لم يعد موضوعا له أهمية عظمى للإنسان ، لأن هذه العملية تبدو لة الآن كقصة قديمة قرأها أو سمع عنها من قبل .

إن التكنولوجيا فى ثورة مستمرة تزداد تعمقا وتجذرا وتأثيرا فى مجمل حياة الإنسان، للدرجة التى جعلتنا نطلق علية مجازا اسم الإنسان التكنولوجى .

وتكمن المشكلة الحقيقية للعلم والتكنولوجيا فى البعدين التاليين :

(أ) بسبب التقدم العلمى والتكنولوجى المذهلين ، فإن عدد الاكتشافات والاختراعات يزداد باطراد ، كما أن عدد المعلومات يتضاعف كل عشر سنوات تقريبا ، فإذا استمر الحال على ما هو عليه الآن ، فسوف يترتب على ذلك :

- حيرة الإنسان وبلبلته بالنسبة لاختيار أخص خصوصياته ، من حيث نوع التعليم والمهنة وطريقة المعيشة ، وسط هذا الكم الهائل المتوفر بين يديه من شتى ألوان المعرفة ومن مختلف دروب التقنيات .

- عدم بقاء أى شيء من ميزانيات الدول التى تهتم بإعطاء الأولوية للأبحاث العلمية ، إذ أن الإنفاق على هذا المجال يكون على حساب بقية المجالات ، بحيث لن يبقى شيء يذكر للتعليم أو الصحة أو الغذاء أو الجيش .

(ب) إن تطور الثقافات الإنسانية هو فى حقيقة الأمر تطور للتكنولوجيا التى اخترعها الإنسان لكفالة إشباع حاجاته الأساسية ولضمان استمراريتها ، ولتلبية حاجاته الكمالية فى حالة توفر ووجود فائض .

لهذا السبب ، ينبغى أن يسبق عملية تحديث التكنولوجيا نوع من تحديث ثقافة الإنسان الذى يتعامل مع التكنولوجيا المتطورة .

والمقصود بتحديث ثقافة الإنسان هو تجديد فكر الإنسان ليتقبل ويستوعب أولاً التغيرات الثقافية الملحة التى أحدثتها العلاقة الجديدة بين الآلة والإنسان . (٢٦)

وعندما نقول تجديد فكر الإنسان ، فإننا نعنى هذه اللفظة بكل ما تحمله من معانى ، لأن

ثقافة الإنسان المحلية لن ترسم له أبداً مسار التقدم ، وربما تمثل حاجزاً يحول دون إدخال التكنولوجيا الحديثة للاستفادة منها على أساس أنها رجس من أعمال الشيطان ، كما يدعى ذلك بعض البسطاء من الأصوليين .

ويجدرالتنويه هنا إلى نقطة مهمة ، وهى أن عدم تحديث ثقافة الإنسان فى الدول النامية (دول العالم الثالث) تجعل من عملية انتقال التكنولوجيا لهذه الدول مجرد حركة مظهرية أو مجرد أكذوبة عظمى .

حقيقة ، قد تعبر التكنولوجيا الحدود القومية للدول النامية ، ولكنها لن تسفر أبداً عن أى تغير فيها ، ولن تظهر أى تطور ملموس للإنسان الذى يتولى تشغيلها فى هذه الدول بالنسبة لقدرته على اختراع المرحلة التالية من التكنولوجيا المطلوبة . وبذا ، تظل تبعية الدول النامية للدول المتقدمة قائمة ، مما يعطى الفرصة والتبريرات لبعض الناس فى الدول النامية للقيام بأعمال غير مشروعة ومخلة بالأمن القومى ضد حكوماتهم وضد مصالح الدول المتقدمة ، بحجة فك الارتباط القائم ، أو إخراج بلادهم من حظيرة التبعية الاقتصادية والعلمية والثقافية والسياسية والعسكرية للدول المتقدمة .

(٢) الحرية فى ظل أزمة الديمقراطية فى عالمنا المعاصر :

بادىء ذى بدء ينبغى الإشارة إلى أن السلطة السياسية (الدولة) هى السلطة المتعلقة بشئون الحكم ، حيث تتولى فئة حاكمة مسئولية إصدار القرارات والأوامر ، بينما توجد فئة أخرى محكومة لا يكون لها إلا الطاعة والتنفيذ والالتزام بالقوانين والتشريعات ، مع مراعاة أن تحقيق الأمن والاستقرار فى الداخل ، وصد الغارات عن الحدود فى الخارج ، هو مسئولية السلطة السياسية (الدولة) بالدرجة الأولى .

وتكمن المشكلة الرئيسة بالنسبة للحديث السابق فى الأشكال والمبررات التى ترتكن إليها السلطة السياسية بالنسبة لمسئولية إصدار القرارات والأوامر أو التشريعات والقوانين . إن هذه المسئولية هى التى تفرق بين السلطة الديمقراطية والسلطة الديكتاتورية ، كما سنوضح ذلك فى الحديث التالى :

(أ) تقوم الدولة على ثلاثة أركان أساسية ، هى : الإقليم والشعب والسلطة ، وإن كان الركن الأخيرة (السلطة) يمثل حجر الأساس بالنسبة للدولة .

(ب) تهدف دراسة الأنظمة السياسية إلى تحليل الروابط التى تقوم بين الحكام والمحكومين من حيث طبيعة السلطة التى يتمتع بها الحاكم وأساسها ، ووسائل ممارستها ، وأهدافها ، وحدودها ، ومركز الفرد فيها .

(ج) يتطلب تحقيق أمن المجتمع وجود سلطة قوية بشرط ألا تبتلع هذه السلطة حريات الأفراد حتى لا تتحول إلى نوع من الطغيان .

(د) توجد فروق جوهرية بين السلطة والقوة ، فالسلطة تعنى الحق وتتطلب وجود القوة ، بينما القوة بلا سلطة تعنى الظلم والاستبداد .

(هـ) لا تقوم السلطة برضاء المحكومين فى المجتمع الديكتاتورى ، إذ عن طريق القوة والقهر قد تلزم الأفراد على احترام إرادتها والخضوع لسلطاتها ، وبتحقيق ذلك تصبح السلطة صالحة لتكوين الأفراد .

(و) يصبح نظام الحكم شمولياً أو ديكتاتورياً فى حالة عدم وجود فروق بين الحاكم والسلطة . وفى هذه الحالة ، يجسد الحاكم السلطة ويمارسها على أنها امتياز شخصى يكتسبه بفضل مواهبه التى يتمتع بها ، والتى تميزه عن الآخرين .

(ز) إذا قام نظام الحكم على أساس ديكتاتورى ، فإن السلطة تزول بزوال قوة الحاكم، وما يتمتع به من بطش وجبروت ، وذلك يجعل الأوضاع غير مستقرة فى المجتمع ، إذ تكون السلطة نهباً للأطماع ومحلاً للتنافس بين الأفراد ، وبخاصة للمغامرين منهم أو ذوى النزاعات التسلطية .

(ح) تتدعم ظاهرة السلطة بتطور الجماعة الإنسانية ، وتتحول إلى قوانين ونظم تعمل على استقرار الأوضاع فى المجتمع الديمقراطى .

(ط) فى ظل الحكم الديمقراطى ، تكون السلطة ملكاً للدولة وليس لأشخاص الحكام، وبذا لا يكون الحاكم إلا ممثلاً للسلطة ، ويمارسها باسم الدولة .

والسؤال : إذا كانت الحدود بين الديمقراطية والديكتاتورية واضحة بدرجة كبيرة ، فلماذا الزعم بأن الديمقراطية مأزومة ؟

تكون الديمقراطية فى موقف صعب للغاية عندما يزعم الحاكم بأنه الخادم الأول للدولة ، ويتصرف وكأن عليه تقديم حساب عن عمله أمام المواطنين . أيضاً ، تكون الديمقراطية فى أزمة عندما يخدع الحاكم الناس بأنه لا يريد إلا خير الدولة . لذا ، فإنه يدعى بأن جميع أعماله وأفعاله وتصرفاته من أجل المزيد من الرعاية والاهتمام بمصالح الناس . كذلك ، تكون الديمقراطية فى مأزق عندما ينجح الحاكم فى أخذ موافقة الشعب على استخدام جيش دولته القوى والضخم فى العدوان على الدول المجاورة .

إن النماذج السابقة ، لهى قليل من كثير من الأوضاع ، التى تكون فيها الوقائع غير محددة وغير دقيقة ، للدرجة التى تجعل شاهد العيان من العامة ، لا يستطيع الحكم ما إذا كان الحاكم يؤمن أو لا يؤمن بالديمقراطية كأسلوب للحكم .

وقد لا يقتصر الأمر عند الحد السابق ، إذ قد يؤمن الناس من ناحيتهم، بأنهم اختاروا من بينهم أكثر الناس عدالة فى الحكم ، وأفضل من يخدمهم كراعى صالح ، لذا فإنهم يطلقون عليه صفات غريبة ، قد لا يتسم بها من قريب أو بعيد ، مثل : كبير العائلة ، أب الشعب ، القائد الملهم ، الزعيم الأوحد ..... إلخ .

تأسيساً على ما تقدم ، قد تحمل واجهة الحكم شعار الديمقراطية ، بينما مضمون وجوهر الحكم ، يشير إلى استبداد مطلق يهدم إنسانية الإنسان ، ويحيل البشر إلى عبيد ، ويحول الناس إلى عيون أو جواسيس يراقبون بعضهم بعضاً ، وبذا تكون الديمقراطية فى أزمة حقيقية .

ويوضح لنا (إمام عبد الفتاح إمام) كيف أن الديمقراطية كمفهوم سياسى ، وكتجربة لنظام الحكم عانت الكثير على مر العصور . ففى أثينا قبل الميلاد ، أخطأت الديمقراطية فهم المقولات الأساسية للديمقراطية ، إذ لم تقف أثينا على المدلول الحقيقى لمصطلح الشعب ، وبالتالى فإن جناحا الديمقراطية : الحرية والمساواة لم يتم تحديدهما تحديداً وافياً . أيضاً ، فإن الديمقراطية الرومانية لم تبتعد كثيراً فى تفسيراتها للمدلولات التى تقوم عليها نظيرتها الأثينية . بمعنى ، أن الديمقراطية الأثينية ، ومن بعدها الديمقراطية الرومانية كنظامين للحكم ، كانا أقرب من النظام الأرستقراطى عن الديمقراطية الحقيقية . وظلت تجربة الديمقراطية - بعد توقف الديمقراطية المباشرة عند اليونان والرومان - قابعة فى وجدان الإنسان ، لم تمح قط ، بل صارت تتعمق وتتأصل كلما أوغلت البشرية السير فى دهاليز الطغاة . ففى عصر النهضة فى أوروبا فى القرنين الرابع عشر والخامس عشر ، بدأ النظام الإقطاعى يترنح . ولكن مع مشارف العصر الحديث ، نشأت الدولة القومية وعملت النظم الملكية فى فرنسا وألمانيا وإنجلترا وغيرها من الدول الأوربية على تأكيد السلطان المطلق للملوك . وبعد قرون عديدة ، ظهرت على السطح الديمقراطية مرة أخرى فى إنجلترا عندما أجبر الملك على الاجتماع بأمراء الإقطاع فى المناسبات المهمة ليطلب المشورة والنصيحة منهم . وجاء جون لوك J. Locke ١٦٣٢ - ١٧٠٤ ، ليؤكد على الأساسين الجوهريين للديمقراطية ، وهما : الحرية والمساواة ، إذ أوضح أن الحرية الطبيعية مشتقة من المساواة الطبيعية ، فليس ثمة ما هو أوضح من أن الكائنات من نفس النوع والرتبة تولد مستمتعة بكل مميزات الطبيعة ، وبكل قواها ، ولهذا فإنها تتساوى تماماً فيما بينها ، دون أن يسخر أحدهما للآخر ، أو أن يخضع لسلطاته . أما جان جاك روسو ١٧١٢ - ١٧٧٨ ، فقد دعم مسيرة الديمقراطية عندما أظهر أن الأنظمة السياسية والاجتماعية الفاسدة سلبت الناس حريتهم الطبيعية، بحجج وأعذار شتى ، وجعلتهم مجرد قطيع من الماشية ، ولكل قطيع راعيه الذى يحرسه ليفترسه . ويرى روسو أن تكوين الدولة لابد أن يعتمد على الاتفاق الحر بين الناس . وأسهم إمانويل كانط I . Kant ١٧٢٤ - ١٨٠٤ ، بكثير من الأفكار المهمة التى غذت فكرة الديمقراطية دون أن يتعمد ذلك على نحو مباشر . لقد لخص كانط أفكاره فى ثلاث قواعد أساسية للأخلاق ، وهى :

* اعمل بحيث تكون قاعدة سلوكك قانوناً عاماً للناس جميعاً .
* اعمل بحيث تعامل الإنسانية دائماً ، سواء فى شخصك أو فى شخص غيرك على أنها غاية فى ذاتها ، ولا تعاملها أبداً كما لو كانت مجرد وسيلة .
* اعمل بحيث تشرع قاعدة عملك ، وبإرادتك قانوناً عاماً شاملاً للناس جميعاً . (٢٧)

والسؤال : وماذا عن الديمقراطية الآن ؟

إذا كانت الديمقراطية تعنى حكومة الشعب ، أو حكم الشعب بالشعب على أساس أن السلطة والقانون ملك للشعب ، فإن الديمقراطية كنظام لا تقر أبداً أن يكون الحاكم هو مصدر كل السلطات ، أو أن الحاكم له حق الوصاية الشعبية على الناس .

ولكن عالمنا المعاصر يتسم بجو مشحون بالخوف والتهديد. والعدوان الصارخ على أمن

الإنسان وأمانه . وقد يدفعه ذلك إلى العزلة حرصاً على سلامته وطلباً لنجاته ، ونتيجة لهذا الوضع الذى يفرضه الإنسان على نفسه ، فإنه - فى أغلب الأحيان - يجهل كينونة أو هوية الأحداث التى يموج بها واقعه الذى يعيش فيه ويتعامل معه . وفى أحسن الأحوال ، إذا استطاع الإنسان معرفة ما يحدث حوله من أحداث ، فإنه قد يفشل بدرجة كبيرة عندما يحاول تحليل وتشخيص ظروف المجتمع .

أيضاً ، فإن عالمنا المأزوم جعل الإنسان يوجه جل اهتمامه نحو السعى الجاد والدؤوب نحو رفع مستوى معيشته ، وبذا أصبح عقل الإنسان مبرمجاً نحو تحقيق الهدف السابق ، ومغلقاً أو متحجراً لتقبل أى مظهر من مظاهر التغيرات السياسية التى تحدث من حوله حتى لو كانت فى صالحه .

وفى هذه الحالة ، فإن جميع الأشياء التى تحدث من حوله لا تعنيه ، لأنه لا يهتم إلا بلقمة العيش .

حقيقة ، لا ينطبق الحديث السابق على جميع الناس بمعيار واحد ، وإن كان له صداه بالدرجة الأولى عند الكادحين الذين تشغلهم هموم الحياة ، حتى إننا لا نغالى ، ولا نخطأ القول إذا قلنا إن لعبة السياسة تخص المرفهين الذين لديهم مساحة عريضة من الوقت والمال يستنزفونها فى هذه اللعبة .

ومن ناحية أخرى ، فى الدول الرأسمالية التى تزعم بأنها ديمقراطية ، يتحول الإنسان إلى سلعة تباع وتشترى فى أى وقت وفقاً لإمكانات صاحب العمل ، وبذا تحولت الديمقراطية كأسلوب للحكم إلى صورة مقنعة من صور الحكم الاستبدادى . وفى الدول الاشتراكية التى تدعى بدورها أنها تطبق الديمقراطية بطريقة أكثر التزاماً من الدول الرأسمالية ، يتحول الإنسان إلى ترس فى آلة ، وعليه أن يؤدى الدور المرسوم له وفقاً للنظام الفوقى الذى تقره السلطة العليا . أما الدول التى ادعت أنها ديمقراطية اشتراكية ، أو اشتراكية ديمقراطية ؛ فقد تخبطت بين اتجاهين متعارضين تماماً ومتضادين على طول الخط ، وبذا لم يكن الإنسان فى هذه الدول أسعد حظاً من نظرائه فى الدول الرأسمالية والدول الاشتراكية .

خلاصة القول ، يمكن الزعم بأن الديمقراطية بالمعنى الحقيقى لها ، لم يتم تطبيقها حتى الآن ، ولا يمكن تطبيقها فى ظل نظام دولى مجنون تكون السيادة فيه للأكثر قوة والأوفر غنى . أيضاً ، لا يمكن أن تكون الديمقراطية مطلقة بمعناها الحرفى ، طالما أن الإنسان يحتاج للآخرين فى عالمنا المعاصر المأزوم ، وطالما أن الإنسان لا يستطيع أن يفعل كل ما يريده ، ولا يستطيع الحصول على كل ما يختاره .

ويقودنا الحديث السابق إلى السؤال المهم التالى : **فى ظل أزمة الديمقراطية فى عالمنا المعاصر، ما الحدود التى ينبغى أن يتحرك فيها الإنسان ؟**

لقد خلق الله الإنسان حراً ، وترك له الإرادة الكاملة فى اتخاذ قراراته ، كى يحاسبه بعد ذلك على نتائج الأعمال التى يقوم بها . وبالرغم من ذلك ، فإن الإنسان أغاث فى الأرض فساداً، وعربد كيفما شاء ، حتى أنه لم يراع كثيراً التعاليم السماوية بالنسبة لما يقوم به من

أعمال غير شرعية أو غير لائقة .

وكنتيجة لعدم التزام الإنسان بالقيم الأخلاقية التى جاءت بها الديانات السماوية ، ظهرت بعض القوانين الوضعية لتحاسب الإنسان على أخطائه التى قد تبدر منه خلال تعامله مع الآخرين ، وبذا يمكن وضع حدود قاطعة وفاصلة لحرية الإنسان ، بحيث لا يعبث بحرية الآخرين أو يعتدى عليهم ، وفى ذات الوقت يتم وضع الضوابط التى تصون حريته فلا يستطيع أن يناله أحد أو يمسسه بسوء ، لأن القانون يحدد بدقة حقوق وواجبات الإنسان .

ويجدر الإشارة إلى أن القوانين الوضعية ليست الرقيب الوحيد الذى يحد من الحرية الكاملة للإنسان فى هذا الزمان ، إذ أن بعض الأعراف والقيم والتقاليد السائدة فى المجتمع قد تكون سطوتها عظيمة الشأن ، بحيث تمثل بدورها قيوداً حقيقية تحد من حرية الإنسان المطلقة .

وهذا هو الشئ العجيب ، إذ أن الإنسان قد لا يراعى التعاليم السماوية فى تعاملاته مع الآخرين ، بينما يذعن تماما للقوانين الوضعية ولا يحاول اختراقها . كما يدرك أنه يكون تحت طائلة العقاب ، الذى قد يصل إلى حد التنكيل أو التصفية الجسدية بقانون الجماعة أو القبيلة ، إذا تجرأ وقام بأعمال تتعارض مع الأعراف والتقاليد القبلية السائدة أو المعمول بها .

ومما يؤكد ما تقدم ، المقولة التالية :

" لا ينفصل السلوك الإنسانى عن النظريات المتعلقة بالسلوك الإنسانى التى يتبناها الناس ...... فما نؤمن به من أفكار فيما يتعلق بالإنسان يؤثر فى سلوكنا الإنسانى ، وذلك لأنها تحدد ما الذى يتوقعه كل إنسان من الآخر ... إن الإيمان أو الاعتقاد يساعد على تشكيل الواقع الفعلى . " (٢٨)

تأسيساً على ما تقدم ، تتساوى الديمقراطية كنظام سياسى يتيح للإنسان الفرصة فى وضع القوانين التى يحاكم بها نفسه بنفسه ، مع الأسلوب الديكتاتورى أو الاستبدادى فى الحكم، الذى يفرض بعض القيم والمثل العليا والأنماط السلوكية ، إذ يقر الإنسان فى كل من النظامين السابقين ما يجب أن يقوم به طواعيه ويوافق عليه دون مناقشة ، وإن كان يخدع نفسه أو يتوهم بأنه قد صنع قيده بيديه فى ظل النظام الأول .

أيضاً ، إذا انتقلنا نقلة واسعة ، وتحدثنا عن الديمقراطية بين دول الشمال والجنوب أو بين دول الغرب والشرق ، نقول :

تقوم العلاقات بين دول الشمال (دول الغرب) على أساس الأهداف المشتركة التى تسعى هذه الدول إلى تحقيقها . ولعل أول وأهم هذه الأهداف هو الهيمنة والسيطرة على دول الجنوب (دول الشرق) . لذا ، فإن الديمقراطية فى دول الشمال ليست مطلقة لأن أصحاب القرار ديكتاتوريين بطبيعتهم فى الأصل . وبالرغم من الزعم بأن السلطة فى تلك الدول تطبق الديمقراطية، فإن الإنسان هناك لا ينعم بحريته كاملة بسبب المحاولات المقصودة التى تتم بهدف التأثير على عقل الإنسان وفكره .

وفى هذا الصدد يقول هربرت أ . شيللر :

" كذلك يزعم المضللون أن نظام التعليم ، بدءا من مرحلته الابتدائية حتى مستوى

الجامعة ، يخلو تماماً من أى غرض أيديولوجى مقصود" . (٢٩)

كما كتب :

" وسيبقى العالم ، باستثناء بعض التجديدات الديكورية المبهرة ، كما هو تماما . وستبقى العلاقات الأساسية دون تغير من حيث إنها على حد زعمهم (مضللى العقول) ، شأنها شأن الطبيعة الإنسانية ، غير قابلة للتغير . أما فيما يتعلق بتلك الأجزاء من العالم التى شهدت عمليات إعادة تنظيم اجتماعى بعيدة الأثر ، فإن ما يكتب عنها - إذا كتب عنها شئ أصلاً - يركز على العيوب والمشاكل والأزمات ، التى يتلذذ بالتشبث بها مضللو الوعى فى داخل البلاد "(**الولايات المتحدة الأمريكية**) " . (٣٠)

وبالنسبة لدول الجنوب الفقيرة والضعيفة عسكرياً ، فعليها أن تسير فى فلك دول الشمال الغنية والقوية عسكرياً . ومن ثم ، لا تستطيع دول الجنوب أن تفك نفسها من التأثيرات المفروضة عليها ، ولا تستطيع أن تتجاوز حدود السياسات المرسومة لها . وبذا ، يسقط الادعاء بأن هذه الدول تستطيع فيما بينها تكوين قوة اقتصادية وعسكرية تمكنها من تحقيق الحياد الإيجابى والتعايش السلمى ، لأن دول الجنوب النامية لو فكرت وحاولت تحقيق ذلك فإن دول الشمال المتقدمة لن تسمح لها بذلك أبداً . ولعل أصدق مثال على ذلك أن محاولات " نهرو - تيتو - عبد الناصر" فى ستينات هذا القرن من أجل تحقيق المبدأ السابق قد أجهضت تماما ، ولم تقم لذلك المبدأ بعد ذلك قائمة .

وما دام الأمر كذلك ، فإن دول الشمال لن تسمح بقيام ديمقراطية حقيقية فى دول الجنوب للسببين التاليين :

* إن قيام ديمقراطية حقيقية فى دول الجنوب يجعل الناس على وعى وإدراك للحقائق بالكامل من حولهم ، وقد يؤدى ذلك إلى محاولات جادة للتخلص من الاستعمار الجديد كما تمثله دول الشمال .
* إذا كانت دول الشمال - كما أوضحنا من قبل - لا تمنح مواطنيها الديمقراطية الكاملة، وتسعى بكامل أجهزتها للتلاعب بعقول الناس فيها ، فكيف تسمح بتحقيق هذا الهدف فى دول الجنوب النامية ؟

والآن ، بعد توضيح حدود حرية الإنسان فى ظل أزمة الديمقراطية فى عالمنا المعاصر ، يكون من المهم طرح السؤال التالى :

ما الدور الذى يمكن للمنهج التربوى أن يقوم به للتأكيد على أهمية الحرية المنظمة للإنسان فى حفظ أمن وأمان المجتمع ؟

قد يثور الإنسان على مجتمعه ، ويكون من العوامل الرئيسة فى إشاعة الفوضى وعدم الاستقرار فى المجتمع ، إذا شعر أنه لا يستطيع أن يكون له يد المبادأة فى اتخاذ القرارات التى تخصه . أيضاً ، قد يكون الإنسان السبب المباشر فى اضطراب الأمن وترويع الناس إذا شعر أن لا حدود لحريته الشخصية .

لذا ، ينبغى أن يكون للمنهج التربوى دوره الفاعل فى تحديد الضوابط التى تحكم علاقة

الإنسان بالآخرين ، وذلك عن طريق تحقيق الآتى :

* إبراز أهمية الحرية المنظمة فى تحقيق سعادة الإنسان ، وفى ضمان مسيرة المجتمع نحو التقدم والحضارة .
* إبراز استحالة تحقيق حرية مطلقة فى وجود حياة وعلاقات اجتماعية بين الناس ، لأن ذلك يكون لصالح الأقوياء ، فتعم الفوضى فى جميع أركان المجتمع .
* تتمثل وسائل تنظيم حدود حريات الناس فى : الدستور والقانون ، التشريعات السماوية ، الأعراف والتقاليد ، مع مراعاة أن تحقيق حرية الإنسان لا تأتى بالأساليب المفروضة عليه فرضاً ، ولكنها تتأصل داخله من خلال المواقف الحياتية التى يعيشها ويتعايش معها .
* يؤدى إصدار المزيد من القرارات الإدارية والفرمانات الأمنية بحجة حماية الحرية إلى نزوع الإنسان إلى التطرف والعنف ،فالحرية المنظمة تتعارض تماما مع أسلوب الحياة الاستبدادية التى تفرض الكثير من القيود والأغلال على تصرفات الإنسان وعلى سلوكه العام .
* توفير القنوات الشرعية التى يستطيع الإنسان من خلالها أن يعبر عن رأيه بصراحة كاملة ودون خوف أو رهبة ، يكون من العوامل الرئيسة لتحقيق شعور الإنسان بأنه يتمتع بكامل حريته .
* ينبغى ألا تقتصر حرية الإنسان على حرية حركته أو نشاطه ، وإنما يجب أن تكون حرية الحركة هى وسيلة الإنسان الرئيسة لتحقيق فكره الحر المستنير .
* لا ينعم الإنسان بكامل حريته ، فى الحالات التالية :
  - لا يجد وسيلة كريمة للحصول على رزقة أو قوت يومه .
  - لا يشترك فى التخطيط لحياته الحالية والمستقبلية .
  - لا تتهيأ له نفس الفرص المتاحة لغيره .
  - لا تراعى قدراته واستعداداته وميوله فى الأعمال التى يكلف بإنجازها .
  - يعامل كسلعة أم منتج يتم عرضه وفقا لسوق العرض والطلب.
  - لا تتاح له الفرصة للتعبير عن رأيه أو الدفاع عن قراراته .

(٣) العمل والتعاون فى عالمنا المعاصر :

يقولون إن العمل حق وواجب وشرف ، وأقول إن العمل هو الحياة بمعناها الواسع والعميق. لقد أوصى الله الإنسان منذ بدء الخليقة بالعمل الدؤوب ليحصل على قوته ورزقه . ولا يقتصر الأمر على الإنسان فقط ، فكل كائن حى عليه أن يبذل جهدا خارقا للحصول على مسكنه ومأكله.

ومن ناحية أخرى ، ترتبط حرية الإنسان بقدرته على العمل والإنجاز ، وبطبيعة ونوعية

العمل الذى يقوم به . ومن هنا ، ينبغى أن يكون للمنهج دوره فى الاختيار المهنى الأنسب بالنسبة للمتعلمين ، حتى لا يعانى المجتمع من وفرة الخريجين ممن لا تتوفر فيهم المواصفات اللازمة للوظائف التى يعملون فيها ، فيكونوا مجرد شاغلين للمكان فقط مما يزيد من البطالة المقنعة الموجودة فى غالبية بلدان العالم .

وفى واقع الأمر ، " تتزايد الحاجة إلى العمالة مع الانتقال من اقتصاد الكفاف إلى الاقتصاد المرتبط بالأسواق الخارجية ، كما تتزايد مع تحسن الأوضاع الغذائية والسكنية والصحية. وعندما يقضى على الحيازات والمنشآت الصغيرة نتيجة منافسة الحيازات والمنشآت الأكبر ، يفقد الملايين من الناس مصدر رزقهم ويلتحقون بصفوف العاطلين . والواقع أن مشكلات البطالة يمكن إخفاؤها من خلال توفير أعمال لا تنطوى على قيمة حقيقية بالنسبة للأداء الاجتماعى . كذلك ، ينبغى أن نأخذ بعين الاعتبار توزيع القوة العاملة بين الزراعة والصناعة وداخل القطاعات الصناعية . ويرتبط توافر فرص العمل أساساً بحفز الطلب الفعال وتراكم رأس المال ، وكلاهما أمر يصعب تحقيقه فى البلدان النامية " . (٣١)

والسؤال : كيف يمكن للإنسان اختيار المهنة التى تناسبه بالفعل ؟

فى المجتمعات الزراعية ينغلق المجتمع على عدد محدود من البدائل الحرفية والمهنية التى تعتمد بالدرجة الأولى على الزراعة . ولكن ، فى المجتمعات الصناعية التى تأخذ بأسلوب التصنيع - الثقيل والخفيف على حد سواء - بجانب الزراعة ، تتعدد المهن والحرف بدرجة كبيرة ، وبالتالى تزداد عملية الاختيار المهنى صعوبة يوما بعد يوم ،وذلك يدعو إلى تساؤل الفرد لمثل هذه الأسئلة : ما نوع الحياة التى أتمنى أن أحياها ؟ وماذا أنوى أن أفعل بها ؟

ونظراً لتباين ميول وقدرات الأفراد ، فإن كل فرد عليه اختيار ما يناسبه من أنماط الحرف أو المهن المختلفة . لذا ، قد نجد بعض الناس ممن يؤمنون بأهمية الإنجاز ، ينتقون حرفاً تتطلب من أصحابها عدداً كبيراً من ساعات العمل ، بينما يقع اختيار آخرون على مهن لا تدر عليهم عائداً مادياً كبيراً ، ويكتفون بالدخل الذى يؤمن لهم حياة بسيطة فى مجتمع آمن . وهناك من يعول أسرة كبيرة ، لذا يحصل على أعمال إضافية على حساب أوقات فراغهم . كما أن هناك من يتطوع للقيام ببعض الأعمال ، دون النظر ما إذا كانت هذه الأعمال ستدر عائداً مادياً أم لا . وبالرغم من كل ما تقدم ، ربما يتم الاختيار بطريقة فجة عشوائية أو غير صحيحة ، بحيث لا يتناسب الاختيار بالفعل مع ميول الإنسان وقدراته العقلية والذهنية .

وبعامة ، فإن عملية اختيار المهنة المناسبة لهى عملية صعبة ومعقدة ، إذ فى ضوء هذا الاختيار ، يتحدد أسلوب حياة الفرد المستقبلى . ومما يجعل عملية الاختيار صعبة هو أنها تتأثر بمتغيرات عديدة ، كما أن كثيراً من المهن الحديثة يتطلب من المهارات ، ما لم تتضح أبعاده وملامحه بعد .

ولكن : ما دور المدرسة فى عملية اختيار المهنة المناسبة للطالب ؟

الحقيقة ، لا تقدم المدرسة إلا أقل القليل فى هذا الشأن . لذا ، لا يمكن القول بأن الطلاب يعدون إعداداً جيداً لمواجهة البدائل المختلفة فى مجال الاختيار المهنى ، طالما لا تقوم المدرسة

بتزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات الضرورية التى تمكنهم من ممارسة عملية الاختيار بالشكل المناسب . وبذا ، لا يتحقق الهدف السابق ، وإذا تحقق فإنه يكون غالبا بصورة غير مرضية .

إن من واجب المدرسة العمل بجدية وانتظام ، لتعريف الطلاب بالمهارات والمعلومات ذات العلاقة بالمهن والحرف المختلفة ، وبذا تأخذ بأيديهم فى سبيل تحقيق استيعاب أفضل للخيارات والبدائل التى ستواجههم فى حياتهم المستقبلية . بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن تركز المدرسة جل اهتمامها لمساعدة الطلاب فى اكتساب مهارات تحديد الأهداف ، وذلك بالتدريب على رسم أهداف قصيرة المدى ، وأخرى بعيدة المدى ، والتمرس فى تفحص الصعوبات ودراسة النتائج ، والقيام باتخاذ القرارات لإنجاز أهداف عملية ، والتفكير بالخيارات التى ينتقونها لمستقبل حياتهم ، والتدريب على التخطيط لإنجازها . إن مثل هذه الأمور ستسهم بلا شك فى مساعدة الطالب عندما يخطط لمسيرة حياته والمهن التى يختارها لنفسه .

وطالما نتحدث عن العمل ، فينبغى علينا أن ننوه إلى أهمية التعاون الذى أصبح ضرورة لازمة للإنسان كى يواجه المشكلات التى تقابله فى حياته العملية ، وبخاصة بعد أن تعددت وتنوعت صور تلك المشكلات فى عالمنا المأزوم . إن عالم العمل مملوء بالصعوبات التى تتطلب تكاتف الجميع لمقابلتها والتغلب عليها .

وفى هذا الصدد ، يؤكد (هوايت) على أهمية تحقيق الآتى :

" إذا كنا نريد أن نحيا حياة مثمرة فى عالم سيظل التفاوت سمة سائدة فيه لأجيال عديدة قادمة ، فإن علينا أن نكرس أساليب عملية وعينية يمكن الأمم عاليه الدخل ، والأمم منخفضة الدخل أن تتعاون من خلالها على نحو منسجم لسد الفجوة . وبقدر ما تدعو الحاجة إلى تنمية الموارد الطبيعية ، فسوف تستلزم الجهود بلورة أفضل المعارف العلمية على مستوى العالم فى خطط تساعد الحكومات القومية ذات النظرة البعيدة على صياغتها لكى تتولى بعد ذلك مسؤولية تنفيذها . ويتعين أن تعزز مناهج المساعدة فى كل من مرحلة الدراسات ، ومرحلة التنفيذ الكفاية العلمية ، والحكمة العملية دون التضحية بالكرامة المحلية واحترام الذات .... ومن المقومات القوية فى الحافز الدافع لتحسين إدارة الموارد العالمية فى المستقبل القريب رؤيا التحدى الذى تقدمه التنمية المتكاملة فى كل الأمم ، أى رؤيا التعاون بين المجتمعات المفكرة فى العالم لتحقيق أهداف ملموسة" . (٣٢)

ولتوضيح العلاقة وثيقة الصلة بين العمل والتعاون ، نقول :

لا يستطيع أى إنسان متحضر ، عاقل ، متزن انفعالياً أن يعيش بمعزل عن الآخرين ، إذ أن الله خلق الإنسان اجتماعيا بطبيعته . لذا ، فهو يحتاج فى حياته أن يتعامل مع الآخرين ، وبالتالى فهو يحتاج أن يتعاون معهم . وحتى يتم ذلك التعاون فى إطار سليم ، يجب أن يتعلم الفرد بعض المهارات وأن يكتسب بعض الأفكار ، التى تمكنه من ممارسة نوع من الحياة التعاونية بينه وبين الآخرين .

إن الجنس البشرى بنفسه كان وراء نشوء بعض المشكلات المعقدة التى تتفاقم حدتها يوما بعد آخر ، ويحتاج حلها إلى أساليب تعاونية على مستوى عالمى . ومن المشكلات التى فرضت نفسها على العالم ، وأصبح التفكير فى حلها بأقصى سرعة ، ضرورة لازمة لحفظ العالم من

ويلات وكوارث عظيمة الشأن ، نذكر من هذه : مشكلة التلوث البيئى التى تأخذ الآن بعداً عالمياً. أيضاً ، يشكل سباق التسلح تهديداً خطيراً لبقاء الإنسان ، ولسوف يتفاقم ويتصاعد هذا الخطر طالما أن الدول المنتجة والمصدرة للسلاح لم تصل بعد إلى اتفاق معقول ، يجنب ويعفى العالم من أخطار جسام إذا ما تفجرت ، انفجر معها العالم بأكمله . ويشير الواقع إلى أن مشكلة التسليح باتت مشكلة صعبة وتؤرق ضمير الإنسانية ، بسبب خرق بعض الدول للاتفاقيات التى يتم تحقيقها فى هذا الشأن . أيضاً ، فإن الهجرة على مستوى الأفراد ، وعدم ركونهم إلى الاستقرار فى بلد واحد ، زاد من صعوبة العمل التعاونى ، وحال دون أن يصبح هؤلاء الأفراد جزءاً أساسياً من المجتمع الذى يعيشون فيه .

وعلى المستوى القومى ، أصبح من الواجب أن يتعرف الطلاب على بعض المهارات التى تمكنهم من الإسهام ، ولو جزئياً ، بالجهد التعاونى الذى يهدف إلى حل مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه . أيضاً ، من الضرورى تدريبهم على مشاركة الآخرين احتفالاتهم ، والتعاطف معهم فى أفراحهم وأتراحهم ، وتعريفهم كذلك على الأساليب الفعالة لمعالجة المنازعات الشخصية ، وذلك لتحقيق نوع من العيش التعاونى لهم ، إذ أن القدرة على مشاركة الآخرين ، والقدرة على إيجاد حلول مناسبة للمنازعات ، تعين وتساعد الطلاب بلا جدال على تعلم العيش معا فى حياة آمنه مطمئنة .

وتستطيع المدارس إعداد الطلاب لمثل هذه الحياة التعاونية ، عن طريق إقامة المجتمع المدرسى ذاته على أسس تعاونية . ولكن ذلك قد لا يتحقق ، بسبب عدم إدراك ووعى هيئة العاملين فى المدرسة للهدف الحقيقى من وراء تشكيل الجماعات التعاونية التى ترمى فى حقيقتها إلى مساعدة الطلاب فى اكتساب مهارات تعاونية تخدمهم فى حياتهم المستقبلية ، وبسبب عدم امتلاك نسبة كبيرة من المدرسين على تلك المهارات التى تؤهلهم لإقامة علاقات تعاونية بينهم وبين طلابهم من ناحية ، وبين الطلاب بعضهم البعض من ناحية أخرى .

إن تضمين مهارات التعاون والتأكيد عليها ، يتيح للطلاب فرصة اكتساب مهارات بعينها يستفيدون منها فيما بعد . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عقد الاجتماعات الدورية للفصول، واتباع أساليب التعلم التعاونى ، والتدريب على القيام بوظائف الآباء والأمهات .

ولكننا نلاحظ أن مثل هذه المهارات المفيدة فى تحسين أساليب الحياة التعاونية بين الطلاب بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها ، وبين الطلاب وباقى أفراد المجتمع ، لا تعامل على نحو بارز واضح كجزء منتظم ثابت من المنهج المدرسى ، ويترك ذلك لجهود واجتهادات المدرس ، فإذا كان المدرس مدركا لأهمية التعاون ، سعى إلى بث وإكساب مهاراته للطلاب ، وإن كان غير متعاون بطبيعته وتكوينه الشخصى ، فإنه لن يهتم بهذا الموضوع من قريب أو بعيد .

خلاصة القول : يمكننا القول بأن العمل والتعاون باتا الآن وجهان لعملة واحدة ، فى ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التى يموج بها عالمنا المعاصر . فالإنسان لا يستطيع أن يعيش فى هذا الزمن الصعب دون عمل ، ودون تعاون بينه وبين الآخرين ، كى يكون لحياته معنى ومغزى واضحين ومقبولين .

والسؤال : ما دور المنهج التربوى فى مقابلة قضية العمل والتعاون فى العالم المنكوب بأزماته وأوجاعه ؟

يمكن تلخيص هذا الدور فى الآتى :

* أن يبرز المنهج أن الزمن لا يرحم الكسالى والمتقاعسين ، لذا يمكن للإنسان عن طريق العمل الجاد الدؤوب ، أن يحقق التقدم العظيم لمجتمعه فى كل زمان ومكان ، فيسهم بذلك فى رفع مستواه الاقتصادى والاجتماعى .
* أن يبرز المنهج أن العمل يحمى الإنسان من بعض الآفات الاجتماعية المفزعة والمزعجة، لما لها من تأثيرات سلبية ضارة وخطيرة قد تصيبة فى مقتل ، وذلك مثل : الفقر ، إدمان المخدرات ، التعصب القبلى والطائفى ، العنصرية .
* أن يبرز المنهج أن العمل يتطلب التعاون الحقيقى بين الناس لإنجاز المهام المطلوبة منهم، مع الإشارة إلى أن التعاون يستوجب أن يذوب الفرد فى الجماعة ، حتى لا يتحول المجال إلى حلبة للمتنافسين ، أو ساحة للمتصارعين الذين يسعون لتحقيق مكاسب شخصية من خلال تحقيق مبدأ سلطوى ، مفادة : **تذويب الجماعة فى الفرد** .
* أن يتيح المنهج الفرص المناسبة لتدريب المتعلمين على بعض الأعمال ، بشرط أن يهيئ التدريب أياً كان مجاله ، الفرص المتعددة أمام المتعلمين لممارسة مهارات التعاون من خلال ما يقومون به من ممارسات وأفعال .
* أن يوضح المنهج أهمية أن يجدد الإنسان فى المجالات والأعمال التى يقوم بها ، وألا يحصر نفسه فى مجال واحد بعينه ، قد لا يتناسب بعد فترة زمنية قليلة مع إفرازات العصر السريعة والمتجددة .
* أن يعمل المنهج على إكساب المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه ، حتى لا يصاب بالإحباط إذا وجد نفسه عاجزا تماما عن مسايرة العصر والتوافق مع ظروف الزمان بسبب التغييرات الحديثة والعديدة التى تحدث من حوله ، وليس لديه أدنى فكرة عنها .
* أن يسعى المنهج إلى تعليم المتعلم مهارات التعاون ، لما لهذه المهارات من أهمية وقيمة فى تحديد الأطر ، والحدود التى يسلكها فى حياته الخاصة وفى تعاملاته مع الآخرين.

(٤٣)

المنهج التربوى وتحقيق الانتماء

بادئ ذى بدء ، نقول إنه لا يمكن أن نحمل مسئولية قضية الانتماء ، للشيوخ أو الشباب، وإنما يتحمل هذه المسئولية الجميع بلا استثناء : الحاكم والمحكوم ، الحكومة والشعب ، الرجل والمرأة ، الكبير والصغير ، المتعلم والجاهل ، المثقف والعامى ، العامل والعاطل ، الموظف والتلميذ ، من يعمل فى الحكومة ومن يعمل فى القطاع الخاص . لذا ، فإن الانتماء كقيمة ، يجب أن تتحمل جميع المؤسسات الإعلامية والتربوية مسئولية إبرازه وتثبيته .

وبالنسبة لدور المنهج التربوى فى تحقيق الانتماء ، فإنه يتمثل فى إتاحة الفرص المناسبة والمواتية أمام التلاميذ ، لإقامة حوار للأجيال فى مصارحة تامة ، وبأمانة كاملة ، وبعد دراسة حقيقية لسمات كل جيل ، حتى يعرف التلاميذ مكانهم الفعلى فى سياق التاريخ السياسى والاجتماعى .

أيضاً ، يجب أن تبرز المناهج أهمية المشاركة الإيجابية فى المشكلات المطروحة على الساحة ، مع توضيح الحدود التى ينبغى أن يتحرك فى دائرتها كل فرد فى المجتمع . وبذا ، نحفظ التلاميذ من شر الوقوع فى اليأس الذى قد يخيم على كثير من النفوس ، بسبب عدم قدرتهم على التعبير عن آرائهم أو عما يجيش فى صدورهم .

كذلك ، ينبغى أن تظهر المناهج الآثار الخطيرة والمدمرة للسلبية القاتلة أو السخط المرعب لتعارضهما مع الإيمان بجوهر الحرية ، ولوقوفهما عقبة كؤود أمام تحقيق أحلام الشباب السياسية والاجتماعية والاقتصادية . وأن يركز المنهج كذلك على أن السلبية تؤدى فى نهاية الأمر إلى التقوقع داخل الذات وإلى الجمود الفكرى ، اللذين يؤديان بدورهما إلى قبول أية أفكار هدامة مسمومة مرفوضة ، سواء من الداخل أم من الخارج . وأن يوضح المنهج أن السلبية تعنى الانعزالية التى تمثل مبدأ هداماً ، لأن الله خلق الإنسان ليكون اجتماعياً بطبيعته ، ولأن الإنسان تظهر قيمته الحقيقية بقدر ما يقدم للآخرين فى مجتمعه بعامة وللإنسان فى أى مكان بخاصة .

كذا ، يجب أن يسهم المنهج فى إتاحة الفرص أمام التلاميذ للتعاون فيما بينهم ، لإظهار أهمية المشاركة الجماعية فى إنجاز الأعمال العظيمة ، ولإظهار خطورة وعدم فعالية الأعمال والأفعال التى يؤديها الإنسان بمعزل عن الآخرين .

وفى النهاية ، ينبغى أن توجه المناهج جل اهتمامها ، لاستعراض حقبات التاريخ المتتالية، كى يستقرأ التلاميذ عصور القوة وعصور الضعف التى عاشتها البشرية ، ولإدراك أن تلك العصور كانت تعود بالدرجة الأولى إلى مدى انتماء وولاء الإنسان لبلده .

وبالنسبة لقضية الانتماء فى مصر ، ينبغى أن توضح المناهج أن الانتماء كان يضعف ويفتر فى الأزمنة التى استطاع الاستعمار - أيا كان - اختراق الفكر والوعى المصرى ، وكان يقوى ويزداد رسوخا ، وإيمانا بقضية مصر عندما كان المصريون يعملون بفكر ثاقب وواع ومتفتح،

وبعزيمة قوية جبارة ، تحت قيادات فكرية سياسية واجتماعية عاقلة ومتزنة ومدركة لعاقبة الأمور. كذا ، يجب أن توضح المناهج دور الرواد فى شتى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى تنوير المصريين وتثقيفهم وجعلهم يطلون على العالم آنذاك .

المنهج وإشكالية تحقيق الانتماء فى غياب رواد الفكر :

إذا نظرت حولك ، وسألت أى شاب عن هويته الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية أو الأقتصادية ، فربما يعجز عن تحديدها تماما ، وقد يفشل على طول الخط . والأغرب من ذلك أن هذا الشاب قد يقابل سؤالك بالسؤال : ماذا تقصد بالهوية الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية ؟ والأعجب من كل ما تقدم ، أنه قد يتندر الشاب عليك ، ويقول إن بطاقته تثبت نوعية هويته .

حقيقة ، أصبح الشباب فى كل مكان ، عاجزا بدرجة كبيرة عن تحديد هويته الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية ، ويعود ذلك إلى سبب رئيسى ، ألا وهو : بات الإنسان الآن بلا رواد فكر .

والحقيقة ، أن قادة الفكر الشرفاء المخلصين بما يملكون من فكر ثاقب ، ووعى كامل ، وقدرة على ربط الأسباب بمسبباتها ، وشجاعة نادرة فى قول الحقيقة ، ورؤية ناقدة للأمور ، ونظرة مستقبلية للأحداث ، يستطيعون قيادة المجتمع نحو الأفضل وتحديثه وتطويره لتحقيق أهدافه . ولكن المشكلة الحقيقة ، تكمن فى أن الفكر وقادته ، لا يمكن أن يأتيا من فراغ ، ولا يمكن أن يكونا من صنع الصدفة وحدها ، أو أن يكونا كالنبت الشيطانى الذى يظهر ويختفى فجأة ، ولا يمكن أن يتواجدا فى مجتمع لا يعترف بهما أو لا يسندهما ويرعاهما . إن الفكر وقادته ينبغى أن ينبتا وأن ينميا فى ظل ظروف ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية طبيعية ، بحيث نرى ونلمس فيهما (الفكر وقادة الفكر) السبيل لتحقيق آمال الأمة ، والتعبير عن طموحات الناس .

وهنا تظهر على السطح المشكلة التالية :

ماذا يحدث لو أن توجهات قادة الفكر اختلفت مع القادة السياسيين ؟

إن هذا لن يحدث أبدا فى المجتمعات الديمقراطية التى تؤمن بحرية الفرد ، لأن حدوثه يحقق هدفاً واحداً ، وهو : أن يسعى القادة السياسيون عن قصد إلى جرف بلادهم إلى نظم حكم شمولية حيث يتم تطبيق النظم الديكتاتورية والفاشستية التى تحرم الإنسان من حريته . وفى هذه الحالة ، يتم مصادرة الحريات ، وكسر الأقلام المعارضة ، وتكميم الأفواه المخالفة ، والتنكيل بغير المؤيدين .

والسؤال : ما دور المنهج التربوى فى تحقيق الانتماء ؟

* أن يبرز المنهج الدور العظيم الذى قام به الرواد فى شتى المجالات : السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتجارية والتعليمية والطبية والعسكرية والأمنية ... إلخ ، مع توضيح أن فترات الضعف والوهن الفكرى تؤدى إلى خلو الساحة من رواد الفكر العظماء . وأن يوضح المنهج أيضاً أن التاريخ الحقيقى يكتبه أولئك الرواد ، ويظل مقترناً بأسمائهم .

* أن يظهر المنهج الأسباب الحالية التى تحول دون ظهور رواد فكر حقيقيين مثل أسلافهم السابقين ، وأن يحلل هذه الأسباب ويعود إلى أصولها التاريخية والثقافية مع إظهار كيفية تخطى وتجاوز العقبات التى تعود إلى تلك الأسباب .

* أن يظهر المنهج أن الفكر يعنى الحياة ، فالحياة بدون فكر حياة مجدبة قحطاء وفارغة لا معنى لها . لذا ، يجب أن يركز المنهج على المواقف التعليمية التى من خلالها وعن طريقها يكتسب المتعلم الأنماط الفكرية الصحيحة .

* أن يظهر المنهج أن الفكر - أيا كانت طبيعته ونوعه - لن ينمو أو تقوم له قائمة إذا فرضت عليه أية قيود ، كما أنه لا يظهر إذا سادت الديكتاتورية أو إذا حرم الناس من ممارسة حقوقهم المشروعة . لذا ، يجب أن يستغل المتعلمون حقهم الشرعى فى الحرية ، للمشاركة الفعالة فى جميع الممارسات الفكرية ، وأن ينفضوا عن كاهلهم السلبية البغيضة التى تبعدهم عن الساحة ، وتجعلهم يتقوقعون على ذواتهم ، فيحرمون الناس من آرائهم وجهودهم ، ولا يستفيدون شيئا من آراء وجهود الآخرين بسبب عزلتهم .

* أن يظهر المنهج أن الفكر يعنى احترام آراء الآخرين وعدم تسفيهها والإقلال من شأنها ، حتى وإن اختلفت أو تعارضت مع آراء أى شخص ، وأن الفكر يعنى مقابلة الحجة بالحجة والرأى بالرأى الآخر ، مع عدم حجب آراء الآخرين ، والدفاع عن شرعية إعلانها للجميع . كما يوضح المنهج أن الفكر يعنى الاجتهاد للوصول إلى أصوب الآراء وأنضجها وأنفعها ، ولا يعنى بأى حال فرض الآراء بالقوة والقهر والقسر .

* أن يبرز المنهج أن المجتمع الإنسانى الآن ليس بغابة ، وإنما هناك قيم ومعايير تحكمه وتتحكم فيه . كما أن العلاقات بين أفراد المجتمع تقوم حالياً على أساس الاحترام المتبادل واحترام الحقوق الشرعية والمشروعة لكل إنسان . لذا ، تنحو المجتمعات الإنسانية الآن نحو إعطاء الأفراد المزيد من الحرية . وبالطبع لن يستطيع الإنسان أن يستغل هذه الحرية كى يبدع ويبتكر ويحقق كل جديد ، إذا افتقر فكره لرؤية عاقلة متزنة شاملة تقوم على أسس موضوعية وتسندها خلفية ثقافية وعلمية وتعليمية عريضة .

* أن يظهر المنهج دور الرواد فى ترسيخ التعاون كقيمة تربوية ، لأنه يعكس مدى اكتساب المتعلم الفكر الناضج والتفكير العلمى الدقيق . والحقيقة ، إذا فشلت المدرسة فى جعل المتعلمين يفكرون بطريقة صحيحة ، وإذا فشلت فى إكسابهم الفكر العقلانى ، فلن يتحقق التعاون كقيمة تربوية . وفى هذه الحالة ، قد يتم التعاون بين المتعلمين فى طريق الشر والضياع لعدم وجود جذور تربوية تسند هذا التعاون وتدعمه، وبذا يكون لهذا النوع من التعاون أبعاده غير المشروعة وصوره المرفوضة وطرقه الملوءة بالأشواك .

* أن يتطرق المنهج إلى تطور البنية الهيكلية للثقافة القومية والعالمية على السواء ، وأن

يتعرض للعناصر التى تتألف منها عبر العصور ، موضحاً شرذمة هذه العناصر وعدم تآلفها أو التفاعل فيما بينها فى الأزمنة التى توارت فيه واختفت أدوار رواد الفكر.

* وفى هذا الصدد ، يجب أن يتعرض المنهج إلى أهمية الجهود السخية والجبارة التى يجب أن تبذلها السلطات المعنية فى وقتنا هذا ، كى تتيح الفرص المواتية أمام أصحاب الرأى والمشورة والفكر ، حتى وإن اختلفوا مع منهج وسياسة تلك السلطات. كما يجب إبراز جدوى وضرورة تشجيع الإنسان للتعبير عن ذاته والتحدث بصراحة ، وعدم حجب أية مقولة ، إذ يمثل ذلك محاولة جادة إلى رد الأمور إلى نصابها الحقيقى والصحيح ، مما يساعد على التخلص من الشوائب التى قد تعترى أى جانب من جوانب الثقافة .

* أن يظهر المنهج أن الفكر لا ينفصل عن العمل ، لأن الأفكار إذا لم تتحقق من خلال ممارسات عملية وتطبيقية تكون مجرد شطحات وآمال وأحلام للمفكرين . ومن ناحية أخرى ، إذا لم يكن العمل كقيمة له أصوله الفكرية والفلسفية والاجتماعية والنفسية، يتحول الإنسان إلى مجرد ترس فى آلة ، وقد لا يعى شيئاً مما يقوم به أو ينفذه . لذا ، يجب الربط بين الجانبين النظرى والتطبيقى لكل نظرية أو فلسفة .

* أن يوضح المنهج أن القوانين والتشريعات والتنظيمات السياسة تعود بالدرجة الأولى إلى الفكر السياسى الذى يستند إلى الفلسفة التى يقرها المجتمع . لذا ، يجب أن يؤكد المنهج على الفلسفة السائدة . ولا يعنى ما تقدم أن يؤمن جميع أفراد المجتمع بتلك الفلسفه ، ولكنه يعنى أن الأفكار ذات القيمة والأهمية بالنسبة للناس هى التى تظل قائمة ، وتبقى لتبلور فلسفة المجتمع .

* أن يبرز المنهج أهمية تعدد الآراء واختلافها الذى قد يصل إلى حد التضاد ، لأنه فى تعدد الآراء واختلافها وتضادها قد تظهر أفكار جديدة بناءة تسهم فى تطور المجتمع وتقدمه . أيضاً ، ينبغى أن يوضح المنهج أن الآراء الصائبة الصحيحة الباقية لن تكون وليدة ظروف عرضية ، ولن تأتى من فراغ أو خواء ، لذا يجب أن تكون هذه الآراء نابعة من المثقفين والعلماء والمفكرين العقلاء الحقيقيين ، وليست من مدعى الثقافة ، وأنصاف المتعلمين .

* أن يبرز المنهج دور رواد الفكر فى مواجهة المشكلات والتحديات التى يحتمل حدوثها فى القرن الحادى والعشرين ، مع توضيح أهمية وجود تصور لهذه المشكلات والتحديات حتى لا تكون بمثابة صدمة مفاجئة غير متوقعة ، قد تعرقل جميع الخطط التنموية فى شتى المجالات ، وقد تحول دون تحقيق طموحات وآمال الأمة .

* أن يوضح المنهج دور رواد الفكر فى مقابلة القضايا البيئية ، والجهود عظيمة الشأن التى يبذلونها لدرء المجتمع من خطورة عوامل التلوث الاجتماعى والثقافى الموجود به ، ولمنع انتشار أو ازدهار ملامح ومظاهر التلوث السمعى والبصرى والأخلاقى الذى لا يحول فقط دون إظهار الوجه الجميل للبيئة ، وإنما يكون أيضاً من أسباب تشويهها وتقبيحها .

* أن يوضح المنهج الدور العظيم الذى لعبه رواد الفكر فى التصدى للاستعمار الجديد فى جميع صوره ، مع توضيح المعانى العظيمة لهذا الدور الذى يحافظ على حرية الدول واستقلالها ، والذى يحول دون الدخول فى أية تحالفات عسكرية أو اقتصادية ، والذى يحمى من شر الوقوع فى منزلق الخصومات والتصادمات بين الدول بعضها البعض .

* أن يظهر المنهج إسهامات رواد الفكر - فى الدول النامية - فى المنظمات الدولية ، للدرجة التى جعلت هذه المنظمات تنتخب وتختارمن هذه الدول ، من يشغل مناصب دولية وعلمية مرموقة .

* أن يوضح المنهج التربوى إسهامات رواد الفكر فى تتبع قضية الهوية القومية كقضية مصيرية لها جذورها التاريخية ، لإظهار الإيجابيات والسلبيات لهذه القضية عبر العصور المختلفة ، ولتوضيح الجهود الصادقة فى محاصرة وتقليص السلبيات المرتبطة بتلك القضية ، حتى لا يتفكك المجتمع وينهار بسبب روح الفرقة والفتنة التى يمكن أن تسود ، بسبب عدم وضوح ملامح واضحة للهوية القومية .

* أن يلقى المنهج الضوء على الجهود التى قام بها رواد الفكر ، ومازالوا يقومون بها لمواجهة الحملات الثقافية الوافدة الشرسة ، التى تهدف إلى النيل من قيمة الثقافة القومية والحط من شأنها ، والتى تحاول أن تكسب الشباب أفكاراً مستوردة لا تليق بالتقاليد والأعراف التى يقرها المجتمع ويعترف بها ، والتى تسعى جاهدة إلى تعتيم العقل القومى وإلى تغييب وعى الشباب ودفعهم إلى الجنوح والتهور والعنف .

* أن يعرض المنهج بالتفصيل جهود رواد الفكر من أجل المحافظة على حقوق الدول المشروعة وفقاً لما جاء فى المعاهدات والمواثيق الدولية .

* أن يعرض المنهج المحاولات التى تبذلها القوى المضادة من أجل تخريب الاقتصاد القومى ، وذلك عن طريق تخريب المشروعات والصناعات القومية العملاقة ، أو عن طريق استيراد التكنولوجيا الملوثة ، مع توضيح دور رواد الفكر فى كشف المخططات والأساليب غير الشرعية ، وغير المشروعة التى تقف وراء تلك المحاولات المشبوهة وتسندها .

(٤٤)

المنهج التربوى وإكساب مهارات التفكير فى حل المشكلات

عندما يهب الإنسان نفسه للحقيقة يزول عنه الخوف ، ويشعر أنه حر من سطوة الخرافات الهدامة ومن سيطرة المعتقدات البالية ، لأنه يستطيع أن يفكر ويبتكر . يشعر أنه حر ، لأنه إذا أخطأ فإن ذكاءه وحده هو الذى سيصحح له هذه الأخطاء . إن قدرة الإنسان على التفكير والابتكار تجعله يدرك جميع أبعاد أية مشكلة ، ويملك قوة يعالج بها الحقائق ويسيطر عليها ويكشف بها فى ذات الموقف عن حقائق جديدة .

إن التفكير والابتكار ، يخصان الإنسان دون سائر الكائنات الحية ، وهما يصنعان للإنسان الأهداف الأربعة لحياته ، وهى : الاستقرار والقوة والسلام والحرية . والتفكير والابتكار قد يكونان هبة من الله ، يمنحهما لمن يشاء ، سواء أكان عاملاً بسيطاً أم عالماً جليلاً ، مع مراعاة أن ما يميز العالم أو الفيلسوف عن الإنسان العادى ، إنه يكون غير ثابت على رأى . ويعود ذلك إلى أنه " لا يلجأ إلى إثبات أى شئ ، بل لا يبدأ برأى اعتنقه من قبل ، بل تراه يقدم فرضاً لا ليثبته بل ليختبره ، فهو يريد أن يعرف إذا كان فرضه الأول يتمشى مع الحقائق ، أو أن الحقائق تتمشى معه ... إنه لا يعتقد فى شئ دون أن يقوم على هذا الشئ دليل . بل لابد أن يكون هذا الدليل من نوع معين ، أى دليل موضوعى لا ذاتى ، دليل يخضع للتجربة والاختبار ، دليل يمكن أن يصبح مقياساً أو عدداً " (٣٣)

والسؤال : ما مقومات التفكير العقلانى للإنسان الحر ؟

يعيش العالم الآن فى ثورة علمية تكنولوجية تشمل جميع الميادين والمجالات ، وقد نتج عن ذلك تقدم سريع فى العلوم والتكنولوجيا ، بحيث تخلفت عنها عناصر الثقافة الأخرى ، وعلى وجه الخصوص فى مجالات السلوك الخلقى والفكر الاجتماعى ، لذا ينبغى إعداد الإنسان الذى يستطيع التوافق والتواؤم مع العالم المتغير المحيط به . (٣٤)

أما أنماط التفكير العقلانى الموضوعى ، فقد تكون فى صورة التفكير الدقيق الخاص بإكساب الإنسان المهارة فى حل ما يواجهه من مواقف وفى التعبير عن أفكاره ، أو فى صورة التفكير التأملى الخاص بتحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر ، أو فى صورة التفكير الاستقرائى الخاص باستنتاج قاعدة عامة من عدة حالات خاصة ، أو فى صورة التفكير الاستدلالى الذى يعتمد على المنطق حيث تدعم كل خطوة من خطواته بقضية صحيحة .

إن الصور السابقة للتفكير تكسب الإنسان التفكير الفعال فى مواجهة المشكلات والصعوبات التى تصادفه فى حياته العملية . إن الإنسان أثناء مواجهته للمشكلة ، واستخدامه لأساليب التفكير آنفة الذكر يكون كالفنان المبدع ، إذ يمارس المتعة واللذة ، والألم والعذاب فى ذات الوقت . وبذا ، يمارس الإنسان عندما يفكر تفكيراً علمياً ، ما يمارسه الفنان فى عملية الخلق والإبداع والاختراع . وتصل عملية حل المشكلة إلى قيمتها وإلى ذروتها فى اللحظة التى

تتجمع فيها عناصر الحل فى أماكنها المناسبة فى مجال تفكير الإنسان المباشر . (٣٥)

والسؤال : ما دور التربية فى إكساب الإنسان أساليب التفكير ؟

تنمى التربية القدرات العقلية التى تمكن الإنسان من مواجهة المواقف التى يتعرض لها أو تصادفه فى حياته اليومية ، وتساعده على معالجة هذه المواقف وإدراكها إدراكاً سليماً شاملاً ، يسهم فى تسخيرها لخدمته . إن التربية عندما تحقق ما سبق ، إنما تقدم للإنسان الإمكانات التى تساعده مدى حياته .

إذن ، ينبغى أن تمكن التربية الإنسان من حل المشكلات والصعوبات التى تقيمها الحياة فى طريقه أو تفرضها عليه ، بما يعود عليه وعلى غيره بالخير والفائدة . كما ، يجب أن تسهم التربية فى حصول الإنسان على الحلول الصحيحة كأمر عادى وميسور ، فيستطيع الوقوف على أكتاف الأمس والتطلع إلى أفق أعرض وعالم أفسح .

وجدير بالذكر ، أن مهمة التربية ينبغى ألا تقتصر على مساعدة الإنسان على أن يحذق عمله الذى يكفل له قوت يومه ، إنما يجب أن تمتد لتشمل جميع مناحى الحياة من عمل ولعب ، وفرح وحزن ، وهدوء وفزع ، ونور وظلام .

" إن التربية تجعل الإنسان يفتح ذهنه لكل مسألة يتبينها تماماً . لا يهم فى هذا مقدار معرفته ، ذلك أن الشئ الذى يفصل بين شخص نال قسطاً وافراً من التربية وآخر لم ينل شيئاً يذكر ، هو كيفية معرفته لهذا الشئ الذى عرفه . فقد قيل حقاً ، إن نصف ما يتعلمه الشخص فى المدرسة أو الكلية لا فائدة فيه ، كما أنه ينسى معظم النصف الآخر .

على أن التربية لا تستهدف تزويد الناس بمهارات خاصة ، بقدر ما تمنحهم تقديراً صادقاً لأنفسهم ، فإن معرفتنا بالشئ الذى لا نستطيع عمله ، لا تقل أهمية عن معرفتنا للشئ الذى نستطيع عمله ، أى أن ما ليس فينا لا يقل أهمية عما فينا " . (٣٦)

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن أن يكون للتربية دورها الفعال فى إكساب المتعلم أساليب التفكير إذا سعت جادة إلى توضيح المعانى الصحيحة للأمور التالية :

١ - دراسة الماضى تسهم فى فهم أوضح للظروف التى انبثقت منها مشكلات الحاضر .

٢ - يساعد التفكير بلغة العلاقات بين الأشياء على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة.

٣ - " التفكير المركب " كأساس للتعامل مع تعقيدات العصر الحالى .

٤ - التفكير المركب " وعلاقته بكل من :

* الإبداع .
* مهارة اتخاذ القرارات الحكيمة .
* حل المشكلات .
* استباق الأحداث والتنبؤ بها .

* فهم أسس وأهداف الإطار الاجتماعى والأخلاقى الجديدين .

* المفهوم الجديد للطبيعة الإنسانية الذى يقوم على المعرفتين : النفسية والاجتماعية، ويتضمن النظرة العميقة الثابتة للعلاقات الشخصية والاجتماعية .

والسؤال :ما الذى نعنيه بالمشكلة ؟

يمكن القول بأن الفرد يعانى من مشكلة ما ، إذا توفرت العوامل الآتية :

- الفرد لديه دافع قوى لتحقيق هدف واضح أمامه .
- وجود عائق بين الفرد وبين الهدف الذى يسعى لتحقيقه .
- قيام الفرد ببعض المحاولات بغية وصوله إلى الهدف ، ولكن دون جدوى ، إلا أنه لم يفقد الأمل بعد فى تحقيق هدفه .

وباختصار ، تعنى المشكلة كل موقف طارئ يعترض حاجة أو أكثر من حاجات الفرد ، ويتطلب حلاً .

ويرى (جون ديوى) أن المشكلات تثير فى نفس الإنسان نوعاً من عدم الارتياح ، يدفعه إلى التفكير فى حلها ، إلا أن التفكير وحده لا يكفى أحياناً للوصول إلى المعرفه ، إذ يتم الوصول إلى المعرفة الحقيقية عن طريق التفكير والتجربة معاً .

ويرى (ديوى) أن هناك خمس خطوات يتبعها العقل فى حل المشكلة ، وهى : (٣٧)

الخطوة الأولى :

خلالها يشعر الفرد بوجود مشكلة ما تثير فى نفسه نوعاً من الحيرة والاستغراب يدفعه إلى التفكير فى حلها ، وذلك يعنى وجود عائق للحل المباشر نتيجة للوعى بوجود طرق متشعبة فى طريق حل المشكلة .

الخطوة الثانية :

خلالها يحاول الفرد أن يفهم المشكلة ، وأن يحللها إلى العناصر التى تتألف منها ، وذلك يعنى تعامل ذكى مع العائق يقود إلى تحديد المشكلة .

الخطوة الثالثة :

خلالها يحاول الفرد البحث عن حل للمشكلة ، وذلك بالملاحظة والتجربة والاستعانة بما فى الخبرات السابقة من مواقف مشابهة أو نظريات أو معلومات تساعد على حل المشكلة ، وفى أثناء ذلك تجول فى خاطر الفرد عدة حلول يفترضها ، وقد يكون الحل الصحيح بينها . وذلك يعنى أن الفرد فى هذه الخطوة يتعرف على الفروض المختلفة كى ينشأ منها الحل ، وفى ضوئها تتم الملاحظة وغيرها من العمليات الخاصة بجمع البيانات .

الخطوة الرابعة :

خلالها يجرى الفرد مختلف الاختبارات ليتوصل إلى الحل الصحيح . وقد يضطر إلى تركيز انتباهه فى أجزاء المشكلة جزءاً جزءاً ، وإجراء الاختبارات على كل جزء منها ، إذا فاته

التوصل إلى الحقيقة عن طريق التفكير فى المشكلة ككل . وذلك يعنى ، جمع معلومات أكثر عن كل فرض واختبار جميع الفروض .

الخطوة الخامسة :

خلالها يحاول الفرد استنتاج قاعدة ، ثم يطبقها على عدة مواقف مماثلة لها ، حتى إذا ثبتت صحتها أصبحت قاعدة عامة . وذلك يعنى ، اتخاذ فرض معين ثم اختباره ليكون الاختبار النهائى .

أخيراً : ما دور المنهج فى إكساب التلميذ التفكير فى حل المشكلات ؟

يمكن أن يكون للمنهج دوره الفعال فى إكساب التلميذ التفكير فى حل المشكلات عن طريق :

(أ) بالنسبة للمشكلات الخاصة :

١ - ممارسة التلميذ لأساليب التفكير المختلفة السابقة ، ممارسة عملية داخل وخارج الفصل .

٢ - إدراك التلميذ لحدود الثقة فى النتائج التى يصل إليها ، باستخدام كل أسلوب من أساليب التفكير .

٣ - إدراك التلميذ للفرق بين القضايا مطلقة التعميم والقضايا محددة التعميم .

٤ - تأكد التلميذ من صحة القضايا التى يعتمد عليها فى تفكيره .

٥ - مراجعة التلميذ للنتيجة التى وصل إليها ، فى ضوء القضايا المعطاة والقضايا الموثوق فى صحتها .

(ب) بالنسبة للمشكلات العامة :

١ - توضيح أهمية توجيه عملية الاختراع نحو تأمين مصالح الجنس البشرى ، وتقدمه ، وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته العامة .

٢ - إظهار مدى إسهام التقدم العلمى فى خدمة المسائل الحيوية المهمة فى حياة الإنسان.

٣ - توضيح كيف استطاع العباقرة من ذوى المواهب ، حسم الكثير من مشكلات الإنسان.

(٤٥)

المنهج التربوى وتثبيت مهارات التعاون

غالباً ما تندرج معظم الأهداف التى تصنعها الجماعات لنفسها تحت أحد العنوانين التاليين :

(١) تحقيق بعض الأهداف الخاصة بالجماعة .

(٢) تأمين وجود الجماعة نفسها أو تدعيمها .

ومن أهم أنماط السلوك الذى يترسمه أعضاء الجماعة فى مجال تحقيق الأهداف الخاصة بها هو " زيادة التعاون بين الأعضاء " .

ويفرق (برنارد) بين فاعلية العمل التعاونى وكفايته فيما يلى :

"يتوقف مدى استمرار التعاون على شرطين :

(أ) فاعلية هذا التعاون .

(ب) كفايته .

وتتعلق فاعلية التعاون بتحقيق الهدف المشترك ، وهو فى العادة هدف اجتماعى لا صلة له بالأشخاص . أما الكفاية فتتعلق بالدوافع الفردية ، وهى ذات صبغة شخصية . ومقياس الفاعلية هو مدى تحقيق غرض أو أغراض عامة . والفاعلية ، يمكن أن تقاس ، ومقياس الكفاية هو الكشف عن الأفراد الذين تتوافر لديهم الرغبة الكافية فى التعاون .

ويتوقف استمرار التعاون على مجموعتين من العمليات المترابطة والتى يتوقف بعضها على البعض الآخر ، وهما :

أ - تلك العمليات التى تتصل بنظام التعاون ككل فى إطار البيئة المحيطة .

ب - تلك العمليات التى تتصل بخلق جو من الرضا النفسى لدى الأفراد .

إن حالة الاستقرار والفشل التى تسود التعاون تنشأ من النقص فى كل من هاتين المجموعتين على انفراد ، وكذلك من النقص فى ترابطهما وتشكابهما " .

التعاون والقيادة :

لا يتحقق التعاون فى ظل القيادة المستبدة ، حيث تتعرض المؤسسة أيا كانت نوعية الخدمات التى تقدمها لهزات عنيفة ، وغالباً ما تتعثر مسيرتها ولا تحقق أهدافها ، إذ أن القائد المستبد دوما ما يكون ديكتاتوريا فى سلوكه وتصرفاته التى تتسم بالآتى :

* يعتبر منصبه من المناصب التى تتمتع بسلطة مفوضة إليها من سلطات أعلى .

* يعتبر أن حكمه على الأمور التى تقع فى مجال اختصاصه أفضل من الآخرين فى ذات التخصص .

* يقرر بنفسه جميع الأحكام ، لذا لا يناقش العاملين تحت إمرته ، وينفرد بالقرار .
* يرى أن مرءوسيه كى يكونوا أوفياء عليهم أن يتبعوه ، وأن يذعنوا لأوامره ، وأن يطيعوها .
* لا يناقش الآخرين فى آرائهم أثناء الاجتماع بهم . وإنما يطلعهم على آرائه الشخصية للحصول على تأييدهم ، أو على تعضيدهم السلبى لهذه الآراء .
* يكون مكتبه بمثابة قدس الأقداس لا يستطيع أى فرد دخوله دون تحديد موعد سابق .
* تتعرض العلاقات بينه وبين مرءوسيه لشتى الأضرار لإيمانه بفكرة الزعامة ، ولاعتقاده بأن المركز الذى يشغله يضفى عليه من الحكمة ما يفوق تلك التى يمكن أن تكون لغيره ممن لا يشغلون مثل هذا المركز .
* يزعم بأنه فى حاجة شديدة للوقت كى يفكر ، ويسجل أفكاره كى يستفيد منها بقية الأفراد .
* غالباً ، تسوء صلاته الخارجية بالجمهور ، وتتدهور علاقاته بهم .

ويتحقق التعاون فى ظل القيادة الديمقراطية ، لذا تحقق المؤسسة أهدافها . وتستمر فى طريقها المرسوم . ويعود ذلك إلى سمات القائد الديمقراطى التى تتميز بالآتى :

* يؤمن بقيمة الأفراد وأقدارهم وآرائهم ، لذا فإنه يتمتع بتأييدهم فى الأعمال والقرارات التى يتخذها .
* فى العملية الديمقراطية يسود جو من التشوق والابتكار ، كما أنها أسلوب لعمل محبب وأداء ناجح ، وتدل على روح التعاون بين فريق العمل .
* على الرغم مما تقدم يكون القائد الديمقراطى بمثابة المنفذ بكل ما تعنيه هذه الكلمة ، ويصبح مسئولاً عن تنسيق النظام المطبق بكل نواحيه .
* يؤمن بأن تعدد العقول ينتج أفكارا صائبة ومميزة عن أفكار العقل الواحد مهما بلغ من كفاءة ومهارة .
* يهيئ فرصاً حقيقية كى يشارك الجميع فى اتخاذ القرارات ، ويزودهم بالمعلومات والأفكار والمواد التى تساعدهم على اتخاذ القرارات بطريقة حكيمة .
* يدعو الأفراد إلى تنظيم أفكارهم وتطويرها ، وقد يستفيد بأفكارهم فى تكوين آراء جديدة ، أو فى تطوير أفكاره القديمة .
* فى المراحل الأولى لاتخاذ القرارات أو وضع السياسات ، قد يعرض خطته أو الخطط البديلة ، كى يتيح الفرصة أمام الآخرين للإدلاء بآرائهم لحل المشكلة المطروحة على بساط البحث .

وبعد أن تعرضنا لمفهوم التعاون وأسسه ، والعلاقة بين التعاون والقيادة ، يجدر بنا طرح السؤال التالى :

ما دور المناهج فى ترسيخ قيم التعاون ؟

يجب أن يتضمن المنهج ما يعلم الإنسان فن التعاون مع غيره من بنى الإنسان ، مهما اختلفت أجناسهم وعقائدهم ، حتى يثق فى الحياة ويقبل عليها . كما يجب أن يسعى المنهج إلى تعليم الإنسان أهمية مكانته فى الجماعة البشرية التى يعيش فيها وواجباته نحوها .

أيضاً ، يجب على المناهج أن تكون تجربة حية يتعلم منها الإنسان ، أنه لا يستطيع أن يعيش لنفسه ، " وأن خير الفرص وأغناها هى التى تكفل له سعة الأفق وأداء واجبه كمواطن ، هذه الفرص لا تتحقق إلا بتعاونه المستمر مع رفاقه فى الحياة . " (٣٨)

إن الإنسان لا يشعر بوجوده إلا باتصاله بجماعته ، فهو لم يعد فردا مستقلا يتغذى على غرائزه الفطرية ، بل تظهر قيمته وينبثق كيانه إذا أصبح عضوا فى جماعة نشطة عاملة ، وإذا ارتبط مصيره بمصيرها . وتعمل قيم التعاون على حرص الإنسان على بقاء الجماعة التى ينتمى إليها وعلى تحقيق أهدافها ، لأن البقاء للجماعة وفوزها ، بقاء له وتحقيقا لمصلحته الشخصية فى ذات الوقت .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغى أن يؤكد المنهج على بعث روح التعاون فى قلب المتعلم ، لأن ذلك يساعده على مواجهة العيش فى زحمة الحياة ، فيقبل على هذه الحياة بسعادة وشغف ، مهما كانت صعوباتها .

وعندما يشعر الفرد بشعور الجماعة ، فإنه يفكر بعقلية المجموع وليس بعقل الفرد ، وذلك ينمى إدراكه لشخصيته ويحقق فرديته .

وخلاصة القول ، أن التعاون كقيمة يسعى المنهج إلى تحقيقها وتثبيتها عند المتعلم ، يجب أن تنعكس فى صورة ممارسات عملية ، وبذا يستطيع المتعلم أن يقابل الحياة الشاقة ، وأن يكون على جانب كبير من الوعى الاجتماعى والسياسى والصناعى .

القسم الثانى عشر

المناهج الوظيفية [٢]

المنهج التربوى وإشكاليات المجتمع

(٤٦) المنهج التربوى فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب

(٤٧) المنهج التربوى وإسهاماته فى حل مشكلات المجتمع

(٤٨) المنهج التربوى فى خدمة البيئة .

(٤٩) المنهج التربوى والتعريف بقضية السكان .

تمهـــــيد :

تتعدد مجالات المناهج الوظيفية وتتداخل ، بحيث نجد أنفسنا أمام مجموعة من المنظومات الفرعية المتشابكة . وإذا كنا فى القسم الحادى عشر ، تحدثنا عن المناهج الوظيفية من منظور دور المنهج فى إكساب مقومات الفكر الإنسانى ، وإذا كنا نتحدث فى هذا القسم (الثانى عشر) عن المناهج الوظيفية من منظور دورها فى مقابلة القضايا ذات الصبغة الاجتماعية ، فهذا لا يعنى أبداً إمكانية الفصل بين مقومات الفكر الإنسانى ، وبين القضايا ذات الصبغة الاجتماعية ، لأن كليهما يدور فى فلك الإنسان ككائن حى ، ينبغى أن تبذل جل الجهود من أجل احترام آدميته كإنسان ، ومن أجل سعادته ورفاهيته وضمان أمنه وأمانه .

وعليه ، من أجل التخصيص فقط ، فإننا نركز فى هذا القسم على الإشكاليات التى يعانى منها المجتمع ، وتؤثر بطريقة مباشرة على الإنسان نفسه . لذا ، فإننا نقدم هنا بعض الإشكاليات الاجتماعية ، التي لا تهم فقط الفرد منفرداً ، ولكنها تهم أيضاً الهيئات المسئولة عن أمن وسلامة المجتمع ككل ، والتى تشغل بال الجهات والسلطات التشريعية والتنفيذية على السواء ، لأنها ترتبط بتطور وتقدم المجتمع نفسه .

بسبب ما تقدم ، فإننا نقدم عرضاً وافياً للدور الرائع الذى يمكن أن يقوم به المنهج التربوى فى مقابلة الإشكاليات التالية ، التى يمكن أن يعانى منها أى بلد من البلدان ، وهى :

* قضية التطرف والإرهاب .
* مشكلات المجتمع الموضوعية والجدلية .
* القضايا البيئية .
* قضية السكان .

وفيما يلى عرض تفصيلى للموضوعات السابقة :

(٤٦)

المنهج التربوى فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب

يمكن أن يسهم المنهج التربوى فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب بطريقة عملية وظيفية من خلال المداخل الثلاثة التالية : (١)

أولاً : المقررات الدراسية الأكاديمية :

تشير أدبيات التربية إلى أن جميع المواد الدراسية - بلا استثناءات - ومهما كانت مسمياتها تسعى بالدرجة الأولى إلى الإسهام فى تكوين المواطن الصالح ، ممن يتسم بالعقلية الناضجة التي تستطيع أن تفكر بموضوعية وحرية ودون تأثير عليها من الآخرين ، وبذا يكون هذا المواطن نافعا لنفسه وللجماعة التى ينتمى إليها ولوطنه .

ويمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن المقررات الأكاديمية بوضعها الحالى قد فشلت بدرجة كبيرة فى تحقيق الهدف السابق .

والدليل على ذلك ، تلك التيارات الفكرية المتطرفة - أيا كانت هويتها - السائدة بين المتعلمين فى جميع بلدان العالم . ويشير الواقع العملى والفعلى إلى اجتياح تيار التطرف واختراقه للمجتمع الطلابى للدرجة ، التى جعلت بعض المتعلمين يفرضون الوصاية على السواد الأعظم من أقرانهم ، فيحاولون تحريكهم كيفما شاءوا . لذا ، فإن الحكومات تضع فى حساباتها ، ردود الأفعال للأعمال الخرقاء ، التى قد يقوم بها الطلاب المتطرفون .

وحقيقة الأمر ، أن المقررات الأكاديمية بوضعها الحالى قد فشلت بدرجة كبيرة فى إكساب المتعلمين أصول وقواعد التفكير العلمى ، لأنه على الرغم من أن العلم يقوم أساساً على خطاب الحوار ؛ حيث يتم طرح الرأى المخالف ليبقى فى النهاية الرأى الصالح والأمثل ، فإننا نلاحظ فى هذه الأيام انتفاء الحرية الأكاديمية - فى عديد من البلاد التى تدعى بأن نظام الحكم فيها يقوم على أساس الديمقراطية - لذا لم يعد فى الساحة فى تلك البلاد غير بعض الآراء المفروضة ، وقل الاجتهاد والبحث والاستقصاء ، وأصبحت الأمور تؤخذ على علاتها كما يراها الثقاة .

لقد أصبح العلم مطية بعض الناس لتحقيق بعض المكاسب المادية السريعة ، فبات صاحب العلم يبيعه ويساوم فى ثمنه ، وكأنه سلعة معروضة فى سوق العرض والطلب . لذا ، لم يعد العلم نافعا بدرجة كبيرة ، كما أصبح مبتورا ، لأن صاحبه اختصره فى أضيق الحدود ، لتحقيق أكبر مكسب ممكن ، أو لأن صاحبه يرى أن سوق العرض والطلب للعلم لا يحبذ التوسع فيه ويكتفى بما قل ودل منه .

إن ما تقدم يمثل كارثة حقيقية ، إذ أصبح العلم كأية سلعة يتم تداولها فى الأسواق ، ولا شئ يهم بعد ذلك . وقد ترتب على ذلك ، أن المتعلم لم يعد يعير أدنى اهتمام يذكر للأمور الحيوية الفعالة ، مثل : ما الذى استفاده فى حياته الخاصة أو العامة من العلوم التى درسها ؟ وما الذى أضافه إلى زاده العلمى والثقافى بعد دراسته للعلوم المقررة عليه ؟ وما الفكر الذى يمكن أن يسهم به فى مقابلة القضايا ، التى تشغل بال الإنسان ، وتمثل عقبة كزود فى طريق تقدم

وتطور المجتمع الذى يعيش فيه ؟ وما الذى يستطيع أن يقدمه لنفسه وللآخرين نتيجة لما تعلمه ؟ وما نطاق تفكيره ؟ وهل يستطيع تقبل نقد الآخرين له ؟ وهل يستطيع مناقشة الآخرين فى أفكارهم ؟ وهل يستطيع أن يدافع عن آرائه دفاعا شرعيا يقوم على العقل والحجة ؟ وهل يقبل آراء الآخرين ، إذا ثبت له عدم صلاحية أفكاره وفساد آرائه الشخصية ؟

والسؤال الذى يفرض نفسه علينا الان ، هو :

ما العمل لمقابلة السلبيات آنفة الذكر التى تسهم بدرجة كبيرة فى إغلاق عقل المتعلم وفى عدم تحرره انفعاليا ووجدانيا من الأفكار المتخلفة البالية ، وفى وقوعه أسيراً للأفكار المتطرفة الوافدة الغازية ؟

للإجابة عن السؤال السابق ، ينبغى تحقيق الأفكار التالية بدقة متناهية :

١ - فحص محتوى جميع المقررات التى يدرسها الطلاب فى جميع مراحل التعليم ، مع تأكيد مناهج التعليم الابتدائى ، لما لهذا النوع من أهمية خاصة لأنه يمثل تعليم غالبية الناس . والهدف من العملية السابقة التأكد من خلو محتوى أية مادة تعليمية من بعض الأفكار التى تدعو إلى التطرف .

وهنا قد يقول قائل : أليست هذه المقررات يقوم بوضعها أساتذة متخصصون أكاديميًا وتربوياً ، فكيف تتضمن بعض الأفكار المتطرفة الهدامة ؟

ربما تعود الإجابة السلبية عن السؤال السابق ، لوجود الخيارين السلبيين التاليين :

* قد يكون من بين أعضاء لجان وضع المناهج بعض المتطرفين غير المعلوم اتجاهاتهم وميولهم المنحرفة . وفى هذه الحالة ، فإنهم سوف يعملون باجتهاد وباستماتة لنشر أفكارهم . وغالبا ، يكتب لهم النجاح بدرجة كبيرة ، وبخاصة إذا كان بقية زملائهم ممن لا يحاولون الدخول فى صدامات ، أو ليست لديهم القدرة على المواجهة .

* قد لا يقصد واضعو المقررات بأى حال من الأحوال أن تتسرب الأفكار غير السوية من خلال محتوى المقررات التى يقومون بإعدادها ، ولكن قد يتحقق ذلك ، بسبب حرصهم على الحياد التام والكامل فى عكس جميع الأفكار والتوجهات التى يموج بها المجتمع ، والتى تتضمن ضمن ما تتضمن بعض الأفكار المتطرفة.

٢ - أن تتضمن جميع المقررات بلا استثناء ما يشير إلى أن العلم لا وطن ولا دين له ، وأن العلم هو وسيلة الناس لتحقيق رفاهيتهم وأمانهم ، وأنه نتيجة طبيعية للمعاناة التى عاشتها البشرية ، ولما تحمله العلماء من جهد وشقاء ؛ من أجل إيصال رسالتهم للناس . وينبغى تأكيد المعانى السامية والعظيمة فى العلم ، والتى بسببها دفع بعض العلماء حياتهم باستهانة أو عرضوا أنفسهم للخطر عن طيب خاطر ؛ كى تصل هذه المعانى لكل الناس فى كل زمان ومكان .

ويتطلب تحقيق الفكرة السابقة دراسة تاريخ كل مادة دراسية ؛ بحيث لا ينفصل

العلم عن تاريخه مهما كان مجال هذا العلم ، مع مراعاة أن يتم ذلك باهتمام كبير ، وعن طريق تخطيط علمى مدروس حتى لا تظهر الأمور فى صورة إنشائية مقالية مشوهة.

وإذا أخذنا بالفكرة السابقة ، فعلينا إعادة النظر فى (كم) المحتوى الذى يدرسه الطلاب ، حتى لا نثقل كاهلهم بالمزيد من الأعباء ، ويكفيهم ما يعانون منه فى ظل النظام التعليمى الحالى.

٣ - أن تتضمن المقررات - وبخاصة مقررات العلوم الإنسانية التى تخاطب العقل والوجدان معًا - على بعض المعانى التى تؤكد ضرورة وأهمية الانتماء الحقيقى للوطن . إن تحقيق الانتماء من خلال المقررات التى يتم تقديمها فى المدرسة يجعل منها مصدراً أساسياً لبناء هيكل الرأى العام فى البيئة المحيطة بها ، فتؤدى رسالتها من منطلق أنها من عوامل إصلاح ونهضة المجتمع .

أيضاً ، وهذا هو المهم ، فإن تأكيد معنى الانتماء يجعل المتعلمين يشعرون بأنهم متساوون فى الحقوق والواجبات ، وفى مبدأ تكافؤ الفرص ، ولا يوجد لأى واحد منهم امتياز عن الآخرين على أساس وضعه المادى أو الاجتماعى أو الدينى .

٤ - أن تكون للمقررات وظائف محددة فى حياة المتعلمين ، ولا تكون مجرد ترف عقلى بالنسبة لهم . بمعنى ، أنه ينبغى ألا تكون دراسة العلم من أجل العلم فقط ، وإنما بجانب ذلك ينبغى أن يدرك المتعلم ، وأن يعرف الدور العظيم والهائل الذى يقوم به العلم فى حياته .

من هنا ، يجب على واضعى المناهج الاهتمام بإبراز الجوانب التطبيقية للعلم ، وعدم الاقتصار على الأسس النظرية للعلم ، لأن ذلك يجعل المتعلم مشاركا حقيقيا فى بناء وطنه بالقول والفعل . كما يجعله يقدر الظروف أو الأزمات التى يعانى منها وطنه ، لأنه يتعامل مع الواقع العملى وجهًا لوجه . وبعامة ، إذا كان العلم بشقيه النظرى والعملى يسهم فى بناء الإنسان ، القادر على التفكير ، فإن العلم التطبيقى له دوره الأساسى فى تكوين الإنسان الذى يستطيع أن يتحمل مسئولية صناعة القرار، فيقدر أن يقول (نعم) أو (لا) وفقًا لأسس ومعايير علمية وعملية ، يكون مصدرها الأساسى الظروف الحقيقية والإمكانات الفعلية المتوفرة .

٥ - أن يهتم المنهج بالأنشطة الفنية والرياضية ، وبخاصة أن هذه الأنشطة بمثابة مرآة تعكس حضارة الشعوب وليست مضيعة لوقت المتعلمين ، أو ليس هدفها فقط الترفيه عن المتعلمين من عناء وتعب الدراسة .

الحقيقة ، إن الفنون والرياضة لهما رسالة سامية عظيمة ، يصعب تحقيقها من خلال أية مادة دراسية أخرى . فإذا كانت الفنون والرياضة تكسر حدة الملل أو السأم الذى قد يقع فيه بعض المتعلمين نتيجة لدراستهم بعض النظريات العلمية المجردة ، وبعض القوانين الجافة الصعبة ، فإن ذلك ليس كل شئ . فالفن والرياضة لهما دورهما على

المستوى المحلى والعالمى فى عملية بناء المواطن العالمى ، وفى عملية التقارب بين الشعوب ، وفى إقرار السلام وصنعه . أيضًا ، فإن عالم الفن أو الرياضة مجال عريض يتسع لكل المبدعين والمبتكرين ، ويرحب فى الوقت ذاته بجميع المجتهدين .

وباختصار شديد ، إذا سمح أى إنسان لنفسه أن يفكر لو للحظة فى أن الفن أو الرياضة مجرد عبث لا فائدة منهما أو طائل ، ويمكن له الاستغناء عنهما ، يكون فى هذه الحالة مغيب العقل وتائه الفكر ، ولا يعيش حياته كما ينبغى أن تكون . فالإنسان - أيا كان - يمارس الفن والرياضة من حيث لا يدرى ، فهو فى تعامله مع الاخرين ينبغى أن يكون فناناً ، وفى حركته اليومية يجب أن يكون رياضياً .

وبعامة ، فإن الفن والرياضة لهما دورهما فى شغل أوقات فراغ المتعلم ، وفى تفجير قدرات الإبداع لديه ، وفى تفريغ الطاقة الجسمية الزائدة ، وبذا لا يقع المتعلم - مهما كانت الظروف التى تقابله - فريسة الشعور بالغربة والاغتراب عن الآخرين ، كما نضمن ألا يجنح أو يحيد بفكره فى طريق اللاعودة أو فى متاهات التطرف .

٦ - استحداث مقرر فى «التربية القيمية» ، يكون هدفه الأساسى تأكيد القيم الدينية والاجتماعية التى تضمن الاستقرار النفسى للمتعلمين ، والتى تقود فى الوقت ذاته إلى استقرار المجتمع .

وجدير بالذكر ، أن الدول والشعوب تسعى جاهدة للتقارب والتآخى مع بعضها البعض . لذا يجب أن يحتل الهدف السابق مركز الصدارة بالنسبة لاهتمامات الشعب الواحد .

من المنطلق السابق ، يكون مقرر « التربية القيمية » أحد السبل الرئيسة لتحقيق القيم والتأكيد عليها ، وبخاصة القيم المرتبطة بسعادة وسلامة وأمن الإنسان ، كالمحبة والتعاون والصداقة .... الخ .

وننوه هنا إلى أهمية تأكيد القيمة على أساس أهميتها فى حياة الإنسان الحاضرة والمستقبلية ، وفى حياته الآخرة . فالحب كقيمة - مثلا - مهم جدا للإنسان ، إذ لا يستطيع أحد أن يعيش دون محبة الله ومحبة الآخرين .

وعليه ، تظهر أهمية هذا المقرر فى تأكيده أن جميع القيم السامية إنما جاءت من مصدر واحد ، فيعمل ذلك على التقريب بين الديانات التى تهدف جميعها سعادة الإنسان وإسعاده ، ورسم الخطوط التى يسير على نهجها ، وتحديد المثل التى يحتذى بها .

ويكون من المهم لنجاح هذا المقرر ، تحديد مجموعة من القيم على كل صف دراسى فى المراحل الأولى (التعليم الأساسى) ، ويتم تقديمها بطريقة سهلة بسيطة ملموسة ، ثم يتم تقديم القيم نفسها فى مراحل متقدمة (المرحلة الثانوية) بطريقة مجردة وأكثر عمقًا بما يتناسب ونضج النمو العقلى والذهنى للتلميذ .

أيضاً ، ينبغى أن يصاحب تدريس هذا المقرر ندوات شهرية ، يتم فيها مناقشة القيم

التى يدرسها المتعلم ، على أن تطرح الأفكار فى هذه الندوات بصراحة كاملة ليتم مناقشتها على الملأ.

وفى هذه الحالة ، ينبغى ألا يحجب رأى ، ولا تفرض وصاية على فكر . فالفرد يستطيع أن يقول ما يشاء (وفقًا لقواعد اللياقة واللباقة التى ينبغى اتباعها فى الندوات ، حتى لا تنقلب الندوة إلى سوق عكاظ أو إلى ساحة مصارعة) ، ويمكن للآخرين أن يناقشوه فيما يقول بالموافقة أو بتفنيد آرائه إذا ثبت عدم صلاحيتها وجدواها ، أو إذا اتضح أنها مغرضة ، وتحاول أن تثبت بعض الأفكار غير الصالحة أو الهدامة المرفوضة .

ثانياً : مقررات التربية السياسية :

تهتم التربية السياسية بإعداد المتعلمين ليمارسوا العمل السياسى . لذا ، ينبغى أن تكون نقطة البداية ، هى إعدادهم كى يكونوا مواطنين صالحين وتجهيزهم كى يكونوا قادة وكوادر فى الوقت ذاته .

ويتطلب تحقيق ما تقدم أن يعمل المنهج على ترسيخ روح الولاء والانتماء عند المتعلم لوطنه ومجتمعه . وعلى إكسابه المقومات السلوكية للفلسفة السائدة فى المجتمع ، مع تعريفه أهم الاتجاهات العامة لسياسة الدولة .

والسؤال : ما الدور الذى يمكن لمقررات التربية السياسية أن تلعبه فى مواجهة التطرف والإرهاب ؟

بادئ ذى بدء ، ينبغى الإشارة إلى أن هذا الموضوع عريض وعميق فى الوقت ذاته ، وإننا فى هذا المقام نحاول إيجازه بما لا يخل بالمعنى والقصد والهدف . وفى هذا الصدد نقول : إذا كانت التربية الأكاديمية تسهم فى تجهيز المتعلم علميًا ، ويكون لها دورها فى مساعدته على مواجهة الحياة ، فإن التربية السياسية هى الحياة ذاتها . فنحن نعيش بالسياسة ، ونتعامل مع الآخرين بالسياسة ، وتكون أفعالنا بمثابة قرارات سياسية نصدرها على أنفسنا ، وعلى غيرنا من الناس ، وتكون رؤيتنا للمستقبل ، وكأنها توقعات سياسية .

من المنطلق السابق ، ترتبط مقررات التربية الأكاديمية بوشائج نسب متينة قوية الأساس مع التربية السياسية ، مع الأخذ فى الاعتبار ما للتربية السياسية من دور مهم وحيوى بالنسبة للقرارات التى تمس جميع الناس بلا استثناء ، سواء أكانوا من المتعلمين أم من غير المتعلمين ، وسواء أكانوا فى مراحل الدراسة أم انتهوا منها .

أما الدور الذى يمكن لمقررات التربية السياسية أن تلعبه فى مواجهة التطرف والأرهاب، فيتمثل فى الآتى :

١ - يمكن أن يكون لمقررات التربية السياسية دورها الملحوظ فى مواجهة الفراغ السياسى الذى يعانى منه الشباب ، والذى قد يقوده إلى الانسحاب على ذاته والابتعاد عن العمل الجماهيرى ، وعدم الانغماس فى مشكلات المجتمع ، وقبول الأمور على علاتها دون مناقشة أو تفكير لأنه لا يوجد شئ مهم بالنسبة له ، وكل الأمور عنده سيان .

وفى المقابل قد يقود الفراغ السياسى بعض الشباب إلى التمرد والجنوح والخروج عن دائرة القانون . وعدم الانسجام مع أقرانهم ومع المجتمع . أيضا ، قد يؤدى الفراغ إلى نزوع الشباب للجموح والحدة والمعارضة والمواجهة الساخنة ورفض المشورة وتحدى إرادة الكبار والميل للعنف ، وذلك بعكس تصرفات أقرانهم السابقين الذين يميلون للعزلة والانطوائية

وتتمثل الخطورة الحقيقية للفراغ السياسى فى استغلال بعض المغرضين ونهازى الفرص ، ممن يركبون الموجة فى استغلال الشباب - سواء أكانوا من المنغلقين على ذواتهم أم من المتهورين المندفعين - لتحقيق مقاصدهم وأهدافهم الشخصية غير المشروعة .

وهؤلاء الناس لديهم القدرة على مخاطبة كل نوعية من الشباب باللغة التى يدركونها ويفهمونها أيضًا لديهم القدرة على سبر أغوار الشباب لمعرفة مكنونات نفوسهم ويضربون على الوتر الساخن والحساس عندهم ، وبذا يستطيعون السيطرة على الشباب ويجعلونهم كدمية يحركونها كيفما شاءوا ، ومتى شاءوا كما يستطيعون سلب إرادتهم الحرة فى الحركة والتفكير

ويرجع كل ما تقدم إلى الفراغ السياسى الذى يعيش فيه الشباب ، والذى يجعل أمامهم الصورة غامضة وسوداوية ، أو يجعلها مهزوزة وغير واضحة المعالم ، فلا يستطيع الشباب أن يخطو خطوة واحدة للأمام ، إلى أن تتلقفهم يد مغرضة ، وتستخدمهم فى تحقيق أغراضها بطرق غير مشروعة وغير قانونية ، كما ذكرنا من قبل

٢ - تسهم مقررات التربية السياسية فى استغلال طاقات الشباب الذهنية والجسمية ، إذ عن طريقها يتم طرح المشكلات التى تهم الشباب أو الصعوبات ، التى تقف فى سبيل تقدم المجتمع وتطوره . ويتم مناقشة هذه المشكلات والصعوبات ليدلى الشباب بآرائهم وتصوراتهم حولها

ولما كان المتعلم يميل دائما بأن يكون موضع اهتمام الآخرين ومحط أنظارهم ، ولما كان المتعلم يرى أن وجهة نظره فى المسائل التى تهمه شخصيا وتهم مجتمعه ، ينبغى أن يكون لها صداها عند المسئولين ، يكون من المفيد جداً أن يعيش المتعلم التجربة فى جميع جوانبها

وعليه ، فإن مناقشة الشباب فى مشكلاتهم ومشكلات المجتمع ، والحرص على الاستماع والإصغاء لما يقولونه أو يطرحونه من أفكار وحلول ، يجعلهم يوجهون جل اهتمامهم للمشاركة الفعالة فى حل القضايا الخاصة بهم وبغيرهم ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد ؛ لأنهم يدركون أن ما يقولون أو يفعلون سيكون تحت التجربة والحكم عليه من الكبار ذوى الخبرة العريضة ، لذا فإنهم يحرصون على التدقيق وتحرى الصحة فى القول والفعل كما يسعون أن يكون ذلك من خلال منهج علمى ، يقوم

على التفكير العقلانى المدقق ؛ حتى يشعر الجميع بقيمة وأهمية تصوراتهم وتوجهاتهم نحو الأمور التى تمسهم وتمس الآخرين .

انطلاقا مما تقدم ، عندما يدخل المتعلم تجربة العمل السياسى ، فإنه يسخر كل وقته من أجل نجاح هذه التجربة ، وقد لا يتبقى له وقت يذكر من أجل مصالحه الشخصية . كما يحاول بكل ما أعطاه الله من جهد تشغيل فاعليته الذهنية من أجل المضى قدمًا فى هذا الطريق .

ولكن هناك من يتحفظ على ذلك ، على أساس أن المدرسة والجامعة ليسا بالمكانين المناسبين لممارسة السياسة ، لأنه السياسة ربما تؤدى إلى أحزاب وتحزب ، وذلك قد يؤدى بالتالى إلى تقسيم المجتمع الطلابى إلى فرق ومجموعات متنافرة ومتناحرة .

ونحن نتفق تمامًا مع ما تقدم ، ونرى أن ممارسة السياسة داخل المؤسسات التعليمية ربما تقود المتعلم للتبعية المرفوضة . ولكننا فى الوقت ذاته نحمل التربية السياسية مسئولية وضع المتعلم على بداية الطريق ؛ كى يعرف المشكلات التى يعانى منها مجتمعه ، وكى يطرح المشكلات الحياتية ذات الأهمية بالنسبة له ، وبذا يسهم المتعلم فى بلورة هذه المشكلات وتلك ، ويحددها تحديداً تاماً ليعرف أبعادها وبعض سبل حلها . وبذا ، لن يكون المتعلم كريشة فى مهب الريح ، ولن تتلقفه الإشاعات المغرضة ، ولن تؤثر عليها الكتابات المدمرة لعقول الشباب أو الأفكار التى تجنح بهم بعيدا عن المسيرة .

وعليه ، ينبغى ألا نحجب أو نحول دون ممارسة المتعلم لحقه الطبيعى فى حرية التعبير عن فكره ، وفى المشاركة الفعالة فى وضع الحلول المناسبة لمشكلات مجتمعه ، وذلك يمثل الخطوة الأولى فى طريق العمل السياسى . أما إذا أراد احتراف السياسة ليكون كأحد الكوادر العاملة النشيطة ، فعليه أن يتجه إلى طريق آخر غير طريق المدرسة أو الجامعة .

وربما يطرح التحفظ التالى :

لعبة السياسة محفوفة بالمخاطر ، وتتطلب فى بعض الأحيان ممارسات تحتية ، لذا فإن التربية السياسية قد تنحرف بالشباب دون قصد عن الطريق القويم ، كما هو مرسوم وفقًا للسياسة العامة للدولة والنظام ، خاصة فى وجود بعض المعلمين المتطرفين الجانحين سوداوى التفكير .

وأيضاً ، فإننا نتفق مع هذا التحفظ ، خاصة وأننا نتعامل مع شباب كله طاقة فاعلة وحيوية متفجرة ، ويمكن التأثير عليه بسهولة بأقل جهد وتحت أى دعوى . وعلى الرغم من ذلك التحفظ نرى أن حجب التجربة عن الشباب عملية مزعجة للغاية ، وربما تكون مردوداتها السلبية أخطر وأعمق ، لأنهم إن لم يجدوا الحلول المناسبة لمشكلاتهم فى المدرسة فسوف يتوجهون إلى أماكن أخرى ، قد تدمر فكرهم وذهنهم ووجدانهم وأجسامهم . لذا ، يجب ألا نخاف من ممارسة الشباب للسياسة ، وعلينا

أن نكون على درجة عالية من الوعى والانتباه للآثار الجانبية التى تترتب أو تظهر نتيجة لهذه الممارسة ، وبذا لن تحيد القافلة عن الخط المرسوم لها . وفى الوقت نفسه نكون حفظنا فكر شبابنا من الانحراف والتطرف ، وتأكدنا من السلامة العقلية والبدنية لهم.

٣ - تسهم مقررات التربية السياسية فى تأكيد القيم والمعايير التى تنادى بها السلطة الحاكمة . والحقيقية ، أنه بسبب الظروف المادية والاجتماعية الصعبة التى تواجه الشباب ، والتى بسببها لا تستطيع نسبة كبيرة منهم تحقيق آمالهم وطموحاتهم وما تصبو نفوسهم إليه ، بات الشك هو العملة السائدة عند الشباب . ونتيجة لهذا ، تولدت أزمة ثقة بين الشباب والحكومة ، بسبب اعتقاد الشباب أن الحكومة لا تولى أمورهم وظروفهم ومشكلاتهم الاهتمام اللازم والواجب ، كما أنها تقدم عديداً من الوعود لهم ولا تنفذ منها شيئاً .

وكنتيجة طبيعية حتمية لأزمة الثقة بين الطرفين ، يعيش الشباب الآن فى لامبالاة عجيبة، وكأن الأمور لا تعنيهم من قريب أو بعيد . أيضا ، يحاول الشباب إحراز أى مكسب من الحكومة ، وكأن ذلك غنيمة عليهم الإمساك بها جيدا حتى لا تفلت الفرصة من بين أيديهم . ومن هنا ، وللأسف ، نجد نسبة لا يستهان بها تبيح لنفسها المال العام ، وتحاول الحصول عليه بطرق مشروعة أو غير مشروعة .

أيضا ، يستهين بعض الشباب بالقيم والمعايير التى ينبغى أن تسود المجتمع ، ويضربون بها عرض الحائط ، وحجتهم فى ذلك أن هذه القيم والمعايير يتم تطبيقها فقط على من لا حول له أو قوة ، وأنها تنتهك فى المستويات الأعلى . وبالطبع ، يعود الاعتقاد الخاطئ السابق إلى عملية التغرير المقصودة والمخطط لها بذكاء بالغ الخبث من القوى المضادة لإحداث بلبلة فى فكر الشباب ؛ كى لا يكون لهم دورهم المأمول فى بناء الوطن .

من المنطلق السابق ، تظهر أهمية وجدوى التربية السياسية فى تأكيد قيم قد تلازم الإنسان مدى حياته ، فتحدد له أبعاد سلوكه الخاص والعام . وبذا ، تبرز التربية السياسية هوية المتعلم وتسهم فى تحديد معالمها تماماً ، من حيث انتمائه للوطن وتفاعله مع الأحداث المحلية المهمة والملحة .

ومن ناحية أخرى ، لا يمكن إغفال دور التربية السياسية فى تأكيد القيم والمعايير العالمية، لأن الإنسان بات الآن عضوا فى الجماعة الدولية . وبذا يشعر المتعلم بظروف الإنسان فى كل زمان ومكان ، ويتفاعل مع هذه الظروف لأنها تخصه كما تخص الآخرين . ولعل وثيقة «المحافظة على حقوق الإنسان» لهى خير شاهد على ما ذهبنا إليه . لذا ، عندما يعامل أسرى الحروب أو المسجونون السياسيون أو المعتقلون الإرهابيون معاملة سيئة غير كريمة ، يتعاطف معهم الناس فى كل مكان على أساس أن ذلك يتعارض مع مبدأ حقوق الإنسان ومع التشريعات الدولية الأخرى التى

تعترف بوجود حد أدنى ينبغى عدم تجاوزه عند معاملة الأنماط السابقة من البشر حتى يتم المحافظة على آدميتهم ، وحتى لا تمتهن كرامتهم ، وحتى لا ينتهك وجودهم الإنسانى .

والسؤال : ماذا يحدث إذا كانت القيم والمعايير التى تؤمن بها السلطة الحاكمة أو تبشر بها تنحو تجاه الديكتاتورية ولا تؤمن بالديمقراطية ؟

وبمعنى آخر :

ماذا يكون دور التربية السياسية إذا كانت السلطة الحاكمة تؤمن بالنظام الشمولى ؟

فى هذه الحالة ، تكون مهمة التربية السياسية صعبة وعويصة ، لأن أهداف التربية السياسية ينبغى أن تعكس الفلسفة السائدة فى المجتمع ، أى ينبغى أن يكون لها يد المبادأة فى تحقيق القيم والمبادئ التى تستمد جذورها من النظام الشمولى المعمول به، والذى يقوم إما على ديكتاتورية الفرد أو ديكتاتورية الحزب . ولكن التربية كمفهوم ، ينبغى أن تحترم الفرد الحر وتوجهه نحو الأفضل فى شتى النواحى الذهنية والوجدانية والانفعالية والجسمية . لذا ، يكون المسئولون عن التربية السياسية فى حيرة من أمرهم ؛ بسبب المأزق الذى يسببه النظام لهم .

ومن جهة أخرى ، يدرك المسئولون عن التربية أن تحقيق القيم والمعايير ، التى تؤمن بها السلطة الديكتاتورية لن تتحقق بسهولة ، لأنها تتعارض مع الطبيعة الإنسانية التى تحترم وتؤمن بحرية الإنسان من ناحية ، ولأنها لن تكون مقبولة من الشباب الذى يعانى من التمزق الداخلى ، ومن الضغوط النفسية الصعبة والهائلة التى يقابلها بسبب الظروف التى يعيش فيها من ناحية أخرى.

أيضاً ، من خصائص الشباب أنهم قد يرفضون بعض القيم والمثل والمبادئ الصحيحة دون سبب عقلانى غير التحدى المباشر والسافر للسلطة والكبار ، لذا - فمن المتوقع - أنهم يقاومون السلطة ويتحدونها إذا حاولت - عن طريق التربية السياسية - فرض بعض القيم والمعايير المضللة، وغير الطبيعية التى لا تتفق مع طبيعة الشباب ومع ظروف العصر .

وبالطبع ، يستثنى مما تقدم بعض الأمور الشاذة ، كأن يؤمن قلة من الشباب بالأفكار التى تؤمن بها السلطة الحاكمة ، رغم جنوح هذه الأفكار نحو الاتجاهات السلبية غير التقدمية . وفى هذه الحالة ، يكون هؤلاء الشباب بمثابة كوادر للسلطة ، تسخرهم فى العمل التحتى أو الفوقى لنشر مبادئها وأفكارها .

حقيقة ، تحقق التربية السياسية أهداف السلطة فى الحالة الأخيرة ، ورغم ذلك تفشل التربية كتربية فى تحقيق أهدافها فى بناء الإنسان وفى إسعاده ، وفى إعداده لمواجهة الحياة .

٤- تسهم مقررات التربية السياسية فى تحقيق التكامل داخل الإنسان ، وذلك لأن دراسة

مشكلة ما أو ظاهرة ما ، لن تكون أبداً بمعزل عن بقية المشكلات والظواهر . وطالما أن عرض المشكلات والظواهر يتم طرحها للدراسة ، من خلال وجهة نظر متكاملة تسعى إلى تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة بين جميع جوانب تلك المشكلات والظواهر ، فسوف ينعكس أثر ذلك إيجاباً فى تحقيق التكامل الإيجابى بين جميع جوانب شخصية المتعلم .

ويعتمد تحقيق ما تقدم على مقولة مهمة مفادها : «الخبرة فى الحياة العملية بشتى جوانبها ، كل متكامل تندمج فى تيار الخبرة الإنسانية للفرد الإنسانى لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه، وهى تعتمد على ذكاء الفرد وتفكيره للربط بين أجزائها المختلفة » .

وانطلاقاً من المقولة السابقة - التى هى بمثابة حقيقة مؤكدة لا تقبل الشك أو التأويل أو الاجتهاد فى التفسير - يمكننا الجزم بأن التربية السياسية تسهم فى نماء ذكاء المتعلم وفى إكسابه أساليب التفكير العلمى بدرجة كبيرة . فالمتعلم عليه أن يفكر بطريقة علمية منظمة ، وأن يشغل دماغه وذهنه فيما يطرح عليه من قضايا تمسه شخصيًا وتمس مجتمعه ، على أساس أنه لا يمكن الفصل بين الإنسان ومجتمعه . فالمشكلة التى تشغل الإنسان لابد ولها جذورها الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية بالنسبة للظروف التى يمر بها المجتمع . كما أن المشكلة التى يعانى منها المجتمع لابد وأن تترسب فى عقل ووجدان وذاكرة الإنسان إلى أن يصل إلى حل مقبول ومعقول لها . وبذا ، يتحقق التكامل المنشود بين الفرد والمجتمع ، ويسيران فى اتجاه واحد ، فنضمن بذلك عدم التضاد بين أهدافهما ، إذ أنهما يسعيان لتحقيق مقاصد مشتركة . كما نضمن إيجابية الفرد ؛ لأنه يشعر بأن المشاكل المعروضة عليه مشاكل حقيقية ولها وجود حقيقى فى حياته ، فيبذل جهدا صادقا خالصا فى سبيل حلها ، وبذا ينصهر فى بوتقة واحدة مع الآخرين تحقيقا لآمال وطموحات مشتركة . أيضا ، يدرك الفرد أن الخير الذى يناله غيره أو تناله مجموعة أخرى غير الجماعة التى ينتمى إليها ، سوف يعود بالفائدة العظيمة على الجميع بلا استثناء .

ومما يؤكد ما ذهبنا إليه فيما سبق ذكره ، أن التربية تقع على مسئوليتها بالدرجة الأولى طرح المشكلات المرتبطة ارتباطا مباشرا ووثيقا بالبيئة ، وبذلك يتعرف الطلاب المشكلات الموجودة بالفعل فى المجتمع ، مثل مشكلات : الطعام والكساء والسكن والنقل والمواصلات ...إلخ ، فيعملون بكل طاقاتهم للمشاركة فى وضع حلول لها ، لأن المشكلات العامة تعكس بالفعل بعض المشكلات الخاصة التى تمسهم مباشرة ، أو تبرز بعض المشكلات الواقعية الحياتية التى يعانون منها . وبعامة ، فإن طرح التربية السياسية لمشكلات ترتبط بالبيئة - أيا كانت صعوبة وخطورة هذه المشكلات - ليتم دراستها بأمانة وصدق وفقا لمعايير عملية دقيقة ومحددة ، يسهم فى حفز همم المتعلمين ويزيد من ميلهم ودوافعهم لدراسة هذه المشكلات ، وذلك يؤدى بدوره إلى نماء الميول العلمية عند المتعلمين . وهذا فى حد ذاته ، يعد من

الأهداف المهمة التى تسعى المدرسة لتحقيقها ، فإذا نجحت فى ذلك تكون مؤسسة مؤثرة فى تحقيق التقدم والرقى للدولة ، وفى التخطيط بطريقة غير مباشرة لسياسة الدولة الحالية والمستقبلية ، على أساس أنها تمدها بالكوادر المؤهلة والمدربة لتحقيق هذا العمل .

٥ - تسهم مقررات التربية السياسية فى مقابلة التناقضات ، التى قد يمر بها المجتمع بسبب التغيرات المادية والقيمية التى تحدث فيه ، والتى تكون السبب المباشر فى تعتيم الرؤية أو حجبها كلية أمام المتعلمين . وخطورة هذه التناقضات أنها تمثل هوة سحيقة بعيدة الغور بين القول والفعل ، وبين الرأى والرأى الآخر ، وذلك يمثل قمة الفوضى التى يعيشها أى مجتمع ، ولا يؤدى فقط إلى خلخلة النظام ، بل يكون من الأسباب المباشرة لتداعيات النظام وخلعه من جذوره .

ولتوضيح الحديث آنف الذكر نقول :

إذا زعم الأب لابنه بأنه ملتزم خلقيا ودينيا ويعرف الله جيدا ، وأنه يسلك الطريق الصحيح الذى يرضى الله ، ثم اكتشف الابن مصادفة ودون قصد وفى مواقف بعينها أن والده أفاقا أو نصابا أو لصا أو مهربا ، وأن أفعاله مشينة ، وأن ما جمعه من ثروة هائلة تم عن طريق النهب أو السلب أو السرقة أو الرشوة ..... إلخ ، وأنه يعطى الصدقة ويساعد الفقراء من المال الحرام الذى جمعه ، سوف يفقد هذا الابن ثقته بالكامل فى أبيه ، وسوف ينهار انهياراً عظيما ، وربما يدفعه لعمل تصرفات خرقاء غير مسئولة كرد فعل لما اكتشفه ، أو ربما يؤدى ذلك به إلى التوهان والجنون.

إن ما يحدث بين الابن وأبيه ، لهو صورة مناظرة أو متطابقة تماما لما يحدث بين الفرد ومجتمعه ، إذا فقد الفرد ثقته بالمجتمع أو كفر به . ولعل خير دليل على ذلك ، هو: استقراء التاريخ الذى تظهر أحداثه فجاعة المواطن ومأساته ، إذا اكتشف أنه كان مغيب الوعى وتائه العقل وفاقد البصيرة ، بالنسبة لما يحدث حوله من أحداث فى المجتمع .

أيضاً ، تحمى التربية السياسية الشباب من الأفعال وردودها التى تسببها محاولات الغزو الثقافى الذى نستورده طواعية وبكامل إرادتنا ، أو المفروض علينا قسراً وجبراً . فالشباب يرى أمامه الجنة ماثلة أمام نظره فى الأفلام والمسلسلات ، ويتساءل : لماذا لا يعيش مثل هؤلاء الناس ؟ لماذا لا ينعم بسيارة فارهة ؟ لماذا لا يعيش فى قصر ؟ لماذا لا يكون صاحب سلطة ونفوذ ؟ لماذا لا يكون له دفتر للشيكات ؟

والحقيقة ، أن الشاب معذور فى تساؤلاته ، لأن ما يراه أمامه يفوق كل تخيل وتصور ، ويجعل عقله يشرد وذهنه يسرح . ومن هنا ، يأتى الدور المهم للتربية السياسية الذى يوضح له أن ما يراه مجرد إرهاصات وشطحات لا وجود له أصلا فى المجتمعات الوارد منها ، وإذا كان موجوداً فيكون بقدر قليل جدا لبعض الأفراد ،

بحيث لا يمثل ذلك ظاهرة يعتد بها أو تؤخذ فى الحسبان .

أيضاً ، فإن الغزو الثقافى كما تمثله الإصدارات والنشرات والكتب المستوردة ، يعمل على تدمير عقول الشباب وتشتيت أفكارهم . ويتحقق ذلك بالكتابة عن الحرية المطلقة للشباب ، والتى تسمح لهم بفعل أى شئ وفى أى وقت ، والتى تبيح لهم تحدى ذويهم والوقوف ضد السلطة والقانون . أيضا ، يتضمن الغزو الثقافى المقروء بعض الأفكار المتطرفة والتوجهات التى تميل للعنف ، موضحا جدوى ونفع هذه الأمور فى بعض المراحل التاريخية لحركة تطور الشعوب ، على أساس أن التطرف والعنف هما الطريق الطبيعى لإحداث التغيير المنشود . ومن هنا - أيضا - يأتى دور التربية السياسية التى يجب أن تركز على أهمية القراءة بوعى وفهم ، حتى يمكن ربط العلاقات والأحداث بعضها البعض لاستخلاص النتائج النهائية .

خلاصة القول ، يمكن لمقررات التربية السياسية ، أن يكون لها دور لا يستهان به فى تحقيق التماسك والانسجام بين جميع أفراد المجتمع الطلابى من ناحية ، وبين المجتمع الطلابى والمجتمع الخارجى من ناحية أخرى ، وذلك عن طريق عرض جميع مكونات الثقافة القومية والعوامل والظروف المؤثرة فيها ، مع توضيح خطورة القيم البالية المترسبة فى بعض جوانب التراث ، لما لها من خطورة فى كونها تمثل حجر عثرة أمام مواكبة ظروف العصر ، ونكون بذلك قد حكمنا على أنفسنا بالعزلة والتخلف الثقافى. أيضا ، قد تسهم تلك القيم البالية بطريقة واضحة جلية أو بطريقة غير مباشرة فى حرمان المتعلم من القيم الصاعدة الإيجابية ، التى تحقق وجوده كإنسان له آماله وطموحاته التى يسعى لتحقيقها بنفسه ، أو التى يأمل المجتمع ذاته أو يحققها الإنسان لنفسه . وبالطبع ، يؤدى ذلك إلى قلق المتعلم على حاضره ، وخوفه من مستقبله، وهذا وذاك يزعزعان ثقته فى نفسه ، ويجعلانه غير مطمئن وغير مرتاح البال ، لشعوره بأنه لا يستطيع أن يتحكم فى الظروف التى من حوله ، ولإحساسه بأن الأمور تفلت أو تكاد تفلت من بين يديه .

٦ - تسهم مقررات التربية السياسية بدور عظيم الشأن بالنسبة لتحديد الهوية الثقافية ، وذلك بعد تداخل القيم فيما بينها واختلاط المبادئ مع بعضها البعض ، بحيث أصبح من الصعب جدا فى هذا الزمان وضع أية حدود فاصلة بينها . لقد بات من الصعب الآن تحديد الفروق الجوهرية بين القيم الأصلية والقيم الزائفة ، وبين المبادئ الحقيقية والمبادئ المدعية ، وبخاصة فى وجود من لديه القدرة الفائقة على تقنين الخطأ ، وعلى تحريف الصواب ، وعلى تزيين الخطيئة ، وعلى جعل الأسود أبيض . وفى هذا الصدد ، يقول (إميل فهمى حنا شنودة) عندما يتحدث عن التربية والوعى السياسى لطلاب كليات التربية : « إننا لا نزال نعيش فى خلط من الثقافات المختلفة . ولذلك وجد الشباب نفسه أمام تناقضات ثقافية لا حد لها ، فمن ثقافة إباحية إلى ثقافة محافظة ، ومن دعوة إلى التحرر إلى دعوة للجمود ، ومن تفكير علمى إلى تفكير

خرافى ، ومن أفكار اشتراكية إلى أفكار رأسمالية بورجوازية ، ومن أدب رخيص مبتذل إلى أدب كلاسيكى رصين ، ومن تأكيد للتواكل والغيبيات إلى تأكيد للاستقلال وبذل الجهد المستمر ، ومن عربية إلى عامية ، ومن التصاق بالقديم إلى دعوة للتجديد ..... وهكذا » .

ويبرز الحديث السابق أهمية التربية السياسية فى كونها السبيل الأمثل لتهيئة المناخ المناسب لتدعيم حرية الفكر وحرية التعبير . وطالما لا يوجد حجر على الأقوال ، ولا تحجب الآراء، ولا تمنع المناقشات والمداولات ، فلابد من ظهور الحقيقة كاملة . وبالتالى يمكن معرفة الثمين فنفصل الغث عنه ونبعده بعيدا ، وبذلك يمكننا تحديد أبعاد أصيلة وأصلية لهويتنا الثقافية ، لأنها تقوم على الثمين والنافع من القيم والمثل والمبادئ والاتجاهات والتوجهات والأفكار .

وكنتيجة طبيعية ومتوقعة لتحقيق أبعاد حقيقية لهويتنا الثقافية ، يتحقق المناخ الديمقراطى فى المدرسة ، ويصاحبه دعم متنام لحقوق ومطالب المتعلمين الشرعية والمشروعة . كما، يستحيل اختراق المجتمع الطلابى بشعارات أيديولوجية متطرفة لأن الأمور باتت واضحة تمامًا . وبالتالى سوف تفشل بدرجة كبيرة الاستراتيجيات التى تقوم على الثوابت والتكتيكات التى تتبعها بعض الدول والمنظمات المعادية ، من أجل تحقيق عدم الاستقرار أو تهديد الأمن العام والمصالح القومية .

وما دمنا نتحدث عن حدود وتحديد للهوية القومية الثقافية ، فعلينا أن نقر أولا أن هذه الحدود ، وذلك التحديد لا يعنى من قريب أو بعيد صب الناس جميعًا فى قوالب جامدة لنصنع منهم تماثيل . وعليه ، عندما نقوم بعملية وضع حدود للهوية القومية الثقافية ، وبعملية تحديد معالمها الأساسية ، علينا مراعاة ما بين الناس من فروق طبيعية واختلافات فطرية ؛ حتى لا يحدث الصدام فيما بينهم ، لأنه من غير المنطقى وغير المعقول وغير المقبول أن نطلب من جميع الناس أن يكونوا على وتيرة واحدة ، لأننا بذلك نسلبهم حريتهم .

وطالما نتحدث عن الحرية ، فإننا بذلك نكون أصدرنا حكماً لصالح التربية السياسية فى كونها الأداة المناسبة لتحديد مدى الحقوق التى ينبغى أن يتمتع بها المتعلم والواجبات المفروضة عليه وينبغى أن يلتزم بها ، ولتحديد حدود الحرية الممنوحة له والتى تنتهى تماماً إذا تعارضت مع حق الآخرين فى حياة هادئة مستقرة آمنة .

وتبرز أهمية التربية السياسية فى تأكيد معنى الحرية من جهة ، وفى توضيح أهمية وجود قانون قوى ليست ببنوده أو نصوصه أية ثقوب تحول دون تطبيقه التطبيق الأمثل على الجميع بلااستثناء من جهة ثانية ، وفى بيان جدوى ونفع إعمال العقل والاحتكام إليه فى حل المشكلات على أساس أن المجتمعات الإنسانية التى تسلحت بالعقل هى التى أسهمت بالنصيب الأعظم فى تكوين الحضارة البشرية من جهة ثالثة .

وإذا كنا قد أجبنا فيما تقدم عن الدور الذى يمكن أن تلعبه مقررات التربية السياسية فى مواجهة التطرف والإرهاب ، فإن الحديث التالى يبرز المناشط التى ينبغى أن تركز عليها مقررات التربية السياسية ، أو التى ينبغى أن تقوم بها لمقابلة التطرف والإرهاب ، مع مراعاة أن يتم

التخطيط لتنفيذ هذه المناشط ، وفق أسس علمية دقيقة ، تضمن تنفيذها على أكمل وجه وفى أحسن صورة :

١ - أن تبرز مقررات التربية السياسية البعد السياسى لمشكلة التطرف والإرهاب ، مع توضيح أن المواجهة السياسية لهذه المشكلة ليست مسئولية حكومية فقط . ولكنها مسئولية شعبية بالدرجة الأولى ، تتحقق من خلال ممارسة الشعب لحقوقه السياسية بإيجابية كاملة ، وبذا يمكن تحقيق التقدم والرقى فى شتى الجوانب المرتبطة بميادين الأمن والاقتصاد والاجتماع والتعليم والتربية الدينية ... إلخ .

٢ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية الحوار والمناقشة على المستوى المحلى لجميع فئات الشعب وبأسلوب ديمقراطى ، من أجل التوصل إلى ميثاق وطنى يؤكد حتمية تحقيق الوحدة الوطنية ويبرز أهمية التجانس الفكرى لجميع أفراد الشعب بلااستثناء .

٣ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية تدعيم وتأكيد سلطة الدولة وسيادة القانون، كذا أهمية مراجعة النظام التعليمى الحالى المعمول به لتحقيق نظام أفضل ، يمكن من خلاله إعداد المواطن الصالح القادر على المشاركة والتفاعل مع الآخرين .

٤ - أن تبرز مقررات التربية السياسية خطورة انتشار الوساطة والمحسوبية وعدم توافر القدوة الصالحة ، لكونها من العوامل المباشرة والمؤثرة فى فقدان الشباب لانتمائهم الوطنى ، وفى اهتزاز القيم التى يؤمنون بها ، وفى إحجامهم عن إبداء الرأى ، وفى التحفظ بالقول والفعل عن تقديم المشورة والمساعدة للآخرين .

٥ - أن تبرز مقررات التربية السياسية الحاجة إلى تنظيم قومى تندرج تحت مظلته كوادر من الطلاب فى جميع المراحل التعليمية ، وتكون مهمته تحقيق التربية القومية والتثقيف السياسى والتوجيه الدينى لهؤلاء الطلاب بطريقة صحيحة وسليمة ، على أن يراعى ألا يكون لأولئك الطلاب أية امتيازات معنوية أو مادية عن بقية الطلاب .

٦ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإحباط النفسى والاجتماعى الذى يعيشه ملايين الشباب ، والحرمان والبطالة (السافرة والمقنعة) ، وتآكل الطبقة الوسطى ، والجمود الذى يخيم على حياتنا بدعوى الاستقرار ، لهى من الأسباب المباشرة لحدوث الديمقراطية المضادة التى تسعى لاستمرار أى نظام سياسى : شمولى ومحافظ فى آن واحد ، يعمل على إعادة إنتاج نفسه ، دون تقدم حقيقى ودون حركة للإمام .

٧ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن خطورة «الديمقراطية المضادة» تتمثل فى الفرز والتصنيف الاجتماعى ، على أساس : الدين أو الجنس أو الانتماء السياسى أو العقيدة أو اللون أو المستوى المادى ، لأن ذلك يؤدى حتمًا إلى التفرقة الصارخة بين الناس فى التعليم والرعاية الصحية والإسكان والخدمات والعمل وتولى المناصب القيادية والحصول على الحقوق وأداء الواجبات .

٨- أن تبرز مقررات التربية السياسية أن محاولة مجموعة ما فرض رؤيتها أو توجهاتها أو معتقداتها بالنسبة لقضايا الوطن الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية ،

وبالنسبة لتشكيل مستقبل الوطن ، دون أن يتم ذلك من خلال الحوار الوطنى والمناقشات الديمقراطية ، يؤدى فى نهاية الأمر إلى كارثة حقيقية (مهما سمت وعلت أفكار هذه المجموعة) لأنها تقود إلى خصخصة الوطن .

ويعنى ما تقدم ، إعطاء حقوق لهذه المجموعة أكثر من بقية المجموعات ، وهذه هى الخطوة الأولى فى طريق الشمولية والديكتاتورية .

٩ - أن تبرز مقررات التربية السياسية خطورة أن يكون للتربية بعامة توجهاتها على أساس عرقى أو دينى ، لأن ذلك يقسم المجتمع إلى أقسام وأشتات ومجموعات متنافرة ، لا تلتقى على هدف أو غرض واحد . وهذا الفصل يقود بالتبعية إلى المواجهة والصدام ، ويكون الضحية أولا وأخيراً هو الإنسان الذى تنتهك حقوقه ، طالما لا ينتمى إلى قسم أو مجموعة بعينها .

١٠ - أن تبرز مقررات التربية السياسية الفروق الجوهرية بين معنى كل من الثقافة والتعليم ، لأن الثقافة أكثر اتساعا وشمولا فى رؤيتها للماضى والحاضر ونظرتها للمستقبل ، وبذا يكون الإنسان المثقف أكثر نضجا ووعيا وفكرا من الإنسان المتعلم؛ لأنه يعيش ظروف عصره ويدرك متغيراته بفهم ووعى ، وذلك يسهم فى تحديده لخط واضح لمسيرته الذاتية ولمسيرة وطنه .

أيضاً ، لا يهرب المثقف من الفكر الهلامى الذى قد يكون سائدا فى مجتمعه لأسباب بعينها إلى الفكر المتطرف سواء أكان سلبيًا أم إيجابيًا ، لأن زاده الثقافى الذى يتمتع به يحميه من مغبة السقوط فى خطأ التطرف . ولأنه فى الأصل - كما قلنا فيما تقدم - يستطيع أن يحدد طريقه ومساره تحديدا دقيقا من خلال قراراته العاقلة الحكيمة والقائمة على أساس موضوعى ، فإنه يسهم فى تعديل وتطوير الفكر السائد فى المجتمع - حتى وإن كان هلاميًا - نحو الأفضل بما يتوافق مع ظروف العصر .

١١ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن أول خطوة لمقاومة التطرف والعنف هى الحركة ضد الجمود ، خاصة وأن الشباب بطبيعتهم غير خاملين وديناميكى الحركة،ولا يقبلون السكون ، مع مراعاة أن يكون الإبداع والابتكار هما ركيزتا قيام هذه الحركة التقدمية ، ومن أهم مقوماتها ، كى تكون مردوداتها إيجابية ونتائجها فى الاتجاه المنشود .

١٢ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن التدين ظاهرة محمودة ؛ لأنها تسهم فى صلاح العالم وإصلاحه ، وفى سعادة البشر وراحتهم النفسية ، على أساس أنه فطرة واحتياج بيولوجى لجميع الناس بلا استثناء .

لذا ، ينبغى توخى الحرص والدقة عند التعامل مع هذه الظاهرة ، بسبب ركوب بعض الناس موجة الدين لتحقيق أغراض ومكاسب خاصة لهم ، وقد يتحقق ذلك من خلال اصطناعهم أصولا دينية قد لا يكون لها أساس فى الحقيقة ، أو قد تكون ذكرت فى مواقف بعينها وفى زمان غير هذا الزمان ، ثم يبدءون عن طريق هذه المقولات محاولة

اجتذاب بعض الناس وتجنيدهم ، لتكوين قاعدة ضخمة من المساعدين النشيطين ، ليتم تكليفهم بعد ذلك للقيام بالدعوة والتبشير للأفكار المتطرفة .

١٣ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن نجاح التنمية الشاملة تتحقق من خلال تكوين رأى عام مستنير ، يثير دوافع الناس ويحفزهم للمشاركة فى عملية البناء ، وبذلك لا تتفتت قوى الأمة أو تتشتت جهود الشباب ونشاطهم فى تداعيات لايقبلها العصر ويرفضها العقل البشرى .

١٤ - أن تبرز مقررات التربية السياسية المعاناة التى يعيشها الشباب لعدم وجود قدوة لهم من بين أساتذتهم ومعلميهم ، وبسبب انقطاع الصلة بين الطرفين ،وبسبب شعور الشباب بأنهم لا يتعلمون العلم المفيد لهم فى حياتهم العملية ، وأن ما يتعلمونه لايواكب سرعة التطور الحضارى فى العالم .

أيضاً ، ينبغى أن تبرز مقررات التربية السياسية أن تلك المعاناة تقود المتعلمين فى نهاية الأمر إلى التطرف والإرهاب ، وبخاصة فى غياب مبدأ احترام الرأى ، وغياب فلسفة التحرر الفكرى ، التى تدعو للتطلع للمستقبل وعدم التمسك بالأهداف البالية والعتيقة للماضى والتراث .

١٥ - أن تبرز مقررات التربية السياسية ضرورة وأهمية إخضاع الظواهر المستحدثة التى تطرأ على المجتمع للدراسة العلمية الدقيقة ، حتى يمكن تحليل تلك الظواهر بغية ربط الأسباب بمسبباتها ، وبهدف وضع الاحتمالات المستقبلية التى قد تحدث نتيجة لتلك الظواهر ، وبذا يمكن مقابلتها والتهيؤ والاستعداد لها من خلال تخطيط مدروس .

١٦ - أن تبرز مقررات التربية السياسية خطورة بعض الادعاءات التى تزعم بأن الآراء المستنيرة لبعض العلماء والمثقفين ما هى إلا هرطقة فكرية ، أو التى تتهم هؤلاء العلماء والمثقفين بأنهم عملاء لدول خارجية يدفعون لهم الثمن من أجل غزو البلاد حضاريا ، وأن أفكارهم تمثل هجمات ثقافية شرسة واردة من الخارج .

١٧ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن زيادة حجم المعرفة الإنسانية ، ووجود الحاسبات الآلية ، والتطور نتيجة لقبول فكرة جدلية العلاقة بين الطبيعة والفكر الإنسانى ، لهى من العوامل الأساسية التى دفعت الدول المتقدمة لرفض إصدار أحكام على الشعوب بأنها متقدمة أو متخلفة ، حضارية أو بدائية على أساس ما تمتلكه من ثروات مادية .

لذا ، تقبل الدول المتقدمة فكرة الحكم على الشعوب على أساس معتقدات الإنسان وحريته اللتين تحررانه من العقلية العشائرية والطائفية والسلطوية ، ويجعلانه يتقبل النقد ، وتكونان لديه رؤية إيجابية وبصيرة واعية لكل مستحدث وجديد .

١٨ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن البقاء فى هذه الحياة للإنسان الأعقل ، وليس الإنسان صاحب القوة الغاشمة المتسلطة . والدليل أن «ديناصورات» الغابة ،

وهى أقوى وحوشها ، انقرضت من آلاف السنين ، على الرغم من قوتها الهائلة الكاملة . ويعود انقراضها إلى عدم قدرتها على التكيف مع ظروف الحياة آنذاك . فلم تنفعها قوتها ولم تستفد منها فيما يساعدها على استمرار بقائها ووجودها . لذا ، يكون المطلوب من التربية السياسية إعداد المتعلم : القوى والعاقل فى ذات الوقت .

١٩ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإرهاب يسعى لإجبار الآخرين ، من خلال الترويع والتخويف والتصفية الجسدية ، للإيمان بأفكاره التى تحرض الشباب على تحدى ومقاومة السلطة والصدام معها بحجة أن العدل لايتحقق بالنسبة لجميع الناس، وأن القانون لا يطبق إلا على الضعفاء المستهلكين ممن لا حول لهم ولا قوة ، وبحجة أن التناقض الاجتماعى يتنامى ، والهوة بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى للجماعات تتسع ، لدرجة أن الطبقة البرجوازية (الطبقة المتوسطة التى تجعل المجتمع متماسكا مستقرا متزنا) ، قد انقرضت أو تلاشت تقريباً . وربما يبرر الإرهابيون أعمالهم غير المشروعة بأن العذابات بلا أمل والمستقبل لأصحاب الحظوة والواسطة .

٢٠ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإرهاب بمثابة القوة الغاشمة ، التى تمارس جرائمها ضد التنمية والتقدم والديمقراطية والاستقرار الاجتماعى فى أى مجتمع من المجتمعات . ومن هنا ، يجب على المثقفين مواجهة الأفكار السابقة حتى لا تعود المجتمعات إلى مجتمع البداوة ، بعد أن حققت البشرية حضارة عريقة وتقدمًا هائلاً . وبالتالى ، ينبغى أن تنحصر اهتمامات مثقفى العالم وجهودهم نحو تأصيل الديمقراطية ، وغربلة التراث وفرزه من جديد لاكتشاف القيم الثمينة فيه ولتوضيح القيم الفاسدة المدسوسة عليه ، وإعادة كتابة التاريخ القومى والإنسانى من جديد ، وتحليل ونقد وتقييم الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى الفترة الأخيرة المأزومة على مستوى جميع دول العالم بلا استثناء ، والتفكير فى أساليب عصرية لمقابلة هذه الظروف للخروج من عنق الزجاجة ، والانطلاق نحو الاستقرار والرخاء العالميين فى الوقت ذاته .

٢١ - أن تبرز مقررات التربية السياسية زهمية وضرورة ممارسة الشباب لحقهم الطبيعى فى الانتخابات - خاصة فى الدول النامية - حتى يعبر الشباب عن رأيهم الحر والديمقراطى فى ممثليهم الشرعيين ، وبذا يتم فك التربيطات والاتفاقات التحتية التى تتم فى الظلام بين بعض القوى السياسية التى تحترف مهنة الانتخابات (مهنة وليست ممارسة) ، على أساس أن نقاء الشباب وطهارتهم وبعدهم عن الأفعال الخبيثة لبعض الكبار ، يسهم بالضرورة فى إبراز ممثلين حقيقيين وجيدين للشعب .

٢٢ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية الربط بين المواطنين ، سواء أكانوا من المقيمين فى المجتمع أم من المهاجرين والعاملين فى الخارج ، بشرط أن يتم ذلك من خلال رسائل إعلامية دقيقة وأمينة ، وبذا يكتشف الجميع أن الوطن لكل أبنائه دون

تمييز ، فيؤدى ذلك إلى إسهامات فاعلة بين أبناء الوطن الواحد .

٢٣ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية وجود طريق وسط بين الحداثة بلا أساس ، والتطرف بلا عنصرية ، وبلا نقد ذاتى ، وبلا تسامح ولا استعداد للحوار والمناقشة .

وبمعنى آخر يكون من المهم التوفيق بين التحرر والانغلاق ، وبين التواكلية والنشاط ، وبين السكون والحركة ، خاصة وأننا نعيش فى عالم صاخب مملوء بالنزاعات العنصرية الحديثة والخلافات الدينية ، مع مراعاة أن الجانب الدينى له دوره الخطير : الإيجابى أو السلبى فى تسيير حركة الشعوب ، وفى فض أو إقامة الخلافات الجوهرية عميقة الأثر بين الشعوب والأجناس المختلفة .

٢٤ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإنجازات العظيمة والمشروعات الهائلة فى مجالات : الاقتصاد والزراعة والتجارة والصناعة والطب والبحث العلمى ... إلخ ، تتحقق على مستوى جميع دول العالم . وحيث إن تلك الإنجازات والمشروعات لاتنفرد بها دولة بعينها ، وإنما تتحقق على مستوى جميع الدول بطريقة تكاملية ، فينبغى أن يكون ذلك بمثابة المدخل الطبيعى ، لتحقيق عالم واحد (العولمة) ، تسوده القيم الإنسانية السامية النبيلة .

٢٥ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الهدف الأساسى للتربية هو ذات الإنسان ، لذا ينبغى التفكير فى أنسب الأساليب والطرق ، التى تجعله أكثر فاعلية وتفاعلاً مع الأحداث المتراكمة والظروف الصعبة التى يموج بها العالم الآن ، والتى تجعله لايستهين بالأحداث التى تقع فى أية بقعة فى العالم ، وبذا نضمن خلق المواطن العالمى .

٢٦ - أن تبرز مقررات التربية السياسية الدور الخطير الذى يمكن أن يلعبه الإعلام والدور الكبير الذى يمكن أن يقوم به الاقتصاد فى تنظيم الحياة اليومية الدارجة ، بكل مقوماتها السلوكية والتعاملية والصحية والإنتاجية والتعليمية والعلمية والبيئية والفنية والترويحية والرياضية ، وبذا يتحقق التوازن المنشود فى بناء جميع جوانب الإنسان . ولضمان تحقيق ذلك ، ينبغى التوفيق والتكامل بين أدوار وأهداف جميع المؤسسات التربوية الموجودة فى المجتمع .

٢٧ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الديمقراطية لا تعنى أبداً الفوضى وسلب حقوق الآخرين . لذا ، يجب أن تكون العدالة باترة لتعطى كل ذى حق حقه ، مع مراعاة أن العدالة البطيئة تفوق فى تأثيراتها السلبية ما يحدثه الظلم البين . ومادمنا نتحدث عن الديمقراطية ، نقول إنه من المفيد تعويد المتعلمين على إبداء آرائهم ، ومن اللازم أيضا تنمية قدراتهم على الفهم وعلى إقامة الحوار مع الآخرين ، وبذا لا يقعون كفريسة أو صيد سهل للإرهاب ولأفكاره الخاطئة ، مهما كانت الجهود التى يبذلها دعاة الإرهاب لضمهم وتجنيدهم فى صفوفهم .

٢٨ - أن تبرز مقررات التربية السياسية المراحل المتتالية التى يمر بها تكوين الإرهابى ،

إذ أن دعاة الإرهاب عندما يريدون استقطاب أحد العناصر لينضم إلى جماعتهم ، فإنهم يتدرجون معه خلال حلقات متعاقبة . وتكون البداية إعلان التدين ، ثم التحول من التدين إلى التعصب ، ومن التعصب لأفكار بعينها إلى التطرف بضرورة سيادة هذه الأفكار على بقية الأفكار الأخرى ، وأخيراً من التطرف لسيادة بعض الأفكار إلى محاولة فرض هذه الأفكار عن طريق العنف والإرهاب . وبذا ، قد ينزلق الإنسان من حيث لا يدرى فى هذه الدوامة ، لذا يكون من الضرورى إكساب المتعلم أساليب التفكير العلمى الذى يحميه من قبول أية أفكار دون تمحيص وتحليل ودراسة .

٢٩ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن المحنة الحقيقية للإنسان فى أى مكان وزمان، تتمثل فى اختراق عقله وتغذيته بإشاعات وهمية لا أساس لها من الصحة . وللأسف، عندما يقبل الإنسان هذه الإشاعات ويؤكدها بسذاجة متناهية ، فإنه يعيش قلقاً مهموماً ، ويحارب طواحين الهواء ، لأنه يبحث ويحلل قضايا وهمية ليست لها وجود حقيقى إلا فى مخيلته فقط ، وذلك يؤدى فى نهاية الأمر إلى تمزيق عقله وتشتيت فكره وتعطيلهما عن العمل فى العمليات الإدراكية العليا .

٣٠ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن المؤسسات التربوية والفنية والإعلامية قد تسهم دون أن تدرى فى خلق ازدواجية (غير مرغوب فيها ومرفوضة تماما) لها بعدان مهمان ، هما : ظاهرة الانفصال اللغوى بين الخطاب الشعبى الهابط المتداول بين عامة الشعب وبين لغة الأدب الراقى رفيع المستوى الذى يتعامل به المثقفون وبعض المتعلمين ، وظاهرة الانفصال بين الخطاب السلفى والخطاب التنويرى أو الخطاب التراثى والخطاب الحديث .

ثالثاً : مقررات التربية القانونية :

بادئ ذى بدء ، ينبغى أن نفرق بين القانون السمائى العلوى والقانون الوضعى البشرى ، فالأول وضعه الله فى صورة الدساتير السمائية التى أرسلها هداية للبشر عن طريق أنبيائه ورسله. وفى هذا القانون ، تتناول بنوده ونصوصه حدود العلاقة بين الإنسان وخالقه من جهة ، وبين الإنسان وغيره من الناس من جهة أخرى .

وعليه ، فإن القانون السمائى يحمى الإنسان من مغبة السقوط أو ارتكاب الخطايا والذنوب التى يعاقب عليها القانون الوضعى ، وذلك يجعل الإنسان ينعم بسلامه الداخلى ويسعد بحياته فى الدنيا والآخرة ، مع الأخذ فى الاعتبار أن هذا القانون يصلح لجميع البشر فى كل زمان ومكان .

أما القانون الوضعى ، فيقوم بوضعه الفقهاء والمشرعين لتوضيح حدود العلاقات التى ينبغى أن تكون أو تقوم بين الناس والحكومة من ناحية ، وبين الناس بعضهم البعض من ناحية أخرى . وعليه ، فإن هذا القانون لا يصلح لكل زمان ، لأنه يقوم على أساس ظروف وأحوال العصر التى تختلف من وقت لآخر حسب ما تفرضه حركة التاريخ . أيضا ، يختلف هذا القانون من بلد إلى بلد آخر ، لأن التشريعات والنظم التى تصلح لدولة ما قد لا تصلح لدولة أخرى .

وإذا كنا قد أشرنا إلى بنود القانون الوضعى ونصوصه التى يقوم بوضعها الفقهاء والمشرعون ، فإن احتمال حدوث الخطأ يكون أمراً قائماً وارداً ، وبخاصة إذا عمدت السلطة الحاكمة فى بلد ما تحقيق هذا المقصد .

وبمعنى آخر ، قد يكون للسلطة الحاكمة فى بلد ما مقاصد وأهداف يريدون إنجازها وتنفيذها ، فتأتى ببعض القانونيين الذين يستطيعون تفصيل وحياكة القوانين حسب مقاس المقاصد والأهداف المطلوبة . وبالطبع ، يتم تنفيذ ذلك فى غياب المؤسسات النيابية والشعبية والدستورية . ويحدث ما تقدم فى الدول الشمولية التى يقوم نظام الحكم فيها على أساس ديكتاتورى . أما فى الدول الديمقراطية ، حيث يكون الشعب هو الرقيب على السلطة والحكومة ، وحيث يكون القانون هو عين الشعب اليقظة ، فذلك لا يتحقق أبداً ، ويصعب تحقيقه حتى وإن كانت النية مبيتة من بعض ذوى المصالح لإنجاز ذلك العمل .

تأسيساً على ما تقدم ، فى الدول الديمقراطية لا يمكن تفويت بعض القوانين أو تعديلها ، بما يخدم مصالح بعض الناس على حساب مصالح كل الناس . لذا ، إذا حدث تعديل فى قانون ما ، فيكون ذلك من أجل تحقيق مزيد من المساواة فى الحقوق لجميع الناس ، أو من أجل حماية طبقة عريضة من الناس من طغيان أو استبداد بعض الناس ، أو من أجل ضمان الاستقرار لجميع طبقات المجتمع حتى لا تحدث مواجهات أو تصادمات بين هذه الطبقات التى قد تختلف نظرتها للأمور اختلافا واضحا ، أو من أجل تحقيق الانسجام بين جميع الإنسان على أساس أنهم متساوون فى الحقوق والواجبات ، ومتساوون أمام القانون ولا يوجد لأحد امتياز أو استثناء .

أما فى الدول الديكتاتورية ، يكون من السهل جدا تعديل بعض القوانين أو تغييرها بالكامل أو تعطيل تنفيذها ، رغم وجودها وجودا وثائقيا . ويتم ذلك من أجل مصلحة السلطة الحاكمة أو بعض الطبقات والأفراد الذين يسيرون فى ركاب تلك السلطة . وفى هذه الحالة ، يشعر الإنسان العادى الذى لا يجد من يحميه أو يسنده بالظلم والاضطهاد . وقد يؤدى ذلك : إما أن ينعزل الإنسان عن مجتمعه أو يثور عليه ، على أساس أن القانون يطبق لصالح بعض الناس فقط دون بقية الناس ، وأن القانون لا ينصف الجميع بدرجة واحدة ، وقد يضيع حقوق بعض الناس أحيانا عن قصد أو عمد .

وينبغى التنويه إلى نقطة غاية فى الأهمية ، وهى أهمية الارتباط الوثيق بين القانون السمائى والقانون الوضعى . حقيقة أن المشرعين وفقهاء القانون يقومون بتحديد نصوص وبنود القانون الوضعى ، لكن عليهم أن يضعوا نصب أعينهم وفى اعتبارهم عندما يقومون بهذا العمل، أنه كلما كانت نصوص القانون الوضعى وبنوده مستمدة من الشرائع السمائية ، كان هذا القانون أكثر عدلا وتحقيقا لمصالح الناس .

وبمعنى آخر ، ينبغى أن يستمد القانون الوضعى أحكامه بدرجة كبيرة فى الأمور القاطعة الناهية من النصوص المنبثقة من الديانات السمائية ، وبذا تتوافق مع ظروف جميع الناس ، كما تتفق مع جميع الشرائع والمواثيق المحلية والعالمية .

ويتطرق الحديث هنا عن التربية القانونية التى ينبغى أن تستمد منطقها وأصولها

وفلسفتها من القانونين الإلهى والوضعى ، والتى يتم تطبيقها من خلال منظور تربوى يسعى إلى تحقيق أمن وسعادة المتعلم ، ويعمل على إعداده كمواطن صالح لديه القدرة على التفاعل مع نفسه ومع الآخرين .

والسؤال : لماذا لا نكتفى بالتربية فقط أو بالقانون فقط كسبيل ومحدد للسلوك الإنسانى والبشرى ، ونصرّ على التربية القانونية ؟

فى هذا الصدد ، يقول (كانت) : «لو أننى عقل خالص لكانت كل تصرفاتى مطابقة دائما للأخلاق ، ولما كانت هناك حاجة لوجود الالتزام الأخلاقى أو الالتزام القانونى ، فالقانون وجد من أجل قهر إرادة الإنسان الذى ينتمى إلى العالم الغريزى الحسى . وإرادة الإنسان حرة ، ولذلك فإن القانون يلزم ولكنه لا يحتم ، ويوقع الجزاء عند المخالفة ولكنه لا يضمن عدم وقوعها».

ويعلق (سمير تناغو) فى مقاله بجريدة الأهرام بتاريخ ١٩٩٢/١٠/١٢ تحت عنوان «رأى فلاسفة القانون فى ظاهرة العنف» على المقولة السابقة فيقول : « وتوقيع الجزاء أو العقوبة هو الذى يحمل الناس على التنفيذ الاختيارى للقواعد القانونية والخضوع لها . والدولة تلوح بالقوة لقهر إرادة الإنسان ولكنها لا تستخدمه إلا عند الضرورة . ومن شروط فعالية القهر أن يكون التنفيذ الاختيارى هو الأصل وأن يكون استخدام القوة هو الاستثناء» .

انطلاقا مما قاله (كانت) ، ومن تعليق (تناغو) يكون من المهم جدا عدم الاقتصار على التربية فقط أو على القانون فقط ، وإنما يجب مزجهما فى نسيج واحد أو ينبغى صهرهما فى بوتقة ليكونا معا التربية القانونية ، على أساس أن التربية هى السبيل لتهذيب قابليات المتعلم وسلوكه ، وأن القانون هو الطريق لمنع جموح المتعلم عن المسار الطبيعى المرسوم له ، وهو موضوع لقهر إرادته الشريرة . وعليه ، فإن التربية القانونية تعمل على إحداث توافق وتكامل بين أهداف كل من التربية والقانون . بمعنى ، أنها تسعى إلى إحداث توازن بين أهداف كل من التربية والقانون ، وإلى إحداث تكافؤ بين مصالحهما المشتركة .

ويشير الحديث آنف الذكر إلى أن إعداد المتعلم لمواجهة نفسه ولمواجهة الحياة العريضة من حوله ، يتطلب تكامل الجانبين التربوى والقانونى معا ، إذ أن الجانب التربوى يغطى الجوانب القيمية والسلوكية والانفعالية فى وجدان المتعلم ، بينما يثبت الجانب القانونى الجوانب السابقة فى عقل المتعلم لتكون كمحددات لأفعاله وتصرفاته المضبوطة التى تتوافق مع الأعراف والتشريعات السائدة فى المجتمع .

دور التربية القانونية داخل المدرسة :

تهدف التربية خدمة التنمية الاجتماعية الشاملة ، ويسعى التعليم إلى ربط خططه بالاحتياجات الفعلية والحقيقية للمجتمع . لذا ، يجب أن تلتزم التربية بغرس مجموعة متكاملة من القيم والمبادئ فى نفوس المتعلمين ، والتى دونها يكون من الصعب وفى حكم المستحيل تحقيق التنمية الشاملة .

ولما كان القانون والالتزام به ، وإدراك مغزاه وضرورته ، يعتبر من أهم وأخطر القيم التى يجب أن تترسب فى عقل ووجدان الإنسان . لذا ، تظهر ضرورة الوعى بالقانون أو الإحساس بأهميته وقيمته فى حياته . ولعل من الأمور الصعبة ، هى التغييب المتعمد للمعيار القانونى الموضوعى ، الذى عن طريقه يستطيع المواطن أن يحدد بدقة واجباته وحقوقه ، وأن يرسم إطاراً للعلاقة بينه وبين الآخرين ، وبينه وبين أجهزة الإدارة والحكم .

ولما كان القانون كقيمة يعتبر إحدى القيم العليا التى تحتل قمة منظومة القيم لأية ثقافة ، لذا فإن غياب القانون كقيمة يشكل خطراً بالغاً ويمثل نقصا فادحا لأى ثقافة ، وقد يؤدى إلى تحلل هذه الثقافة وتفككها بطريقة تؤدى إلى ضياعها أو عدم وجود هوية واضحة لها .

وتسهم التربية القانونية فى مراقبة المتعلم لسلوكه العادى اليومى فى المدرسة ، ليقف على مدى وعيه بالقانون ، وليدرك أهمية الالتزام به ، حرصا على حقوقه ومعرفة بواجباته إزاء نفسه أو نحو الآخرين والمجتمع .

ففى داخل المدرسة ، يمكن القول بأن التربية قد فشلت فى تحقيق أهدافها ، إذا تعمد المتعلم القيام بمثل هذه الأعمال المشينة :

* التفوه بألفاظ بذيئة نابية .
* الاعتداء بالضرب على زملائه الأضعف منه جسمانيا .
* تخريب أثاثات المدرسة عن طريق تكسير الكراسى والطاولات أو الكتابة عليها ، وعن طريق الكتابة على الحوائط والطاولات .
* تخريب دورات المياه عن طريق تكسير صنابير المياه أو فكها لسرقتها .
* تخريب مفاتيح الإضاءة أو فكها لسرقتها .
* سرقة حقائب زملائه وكتبهم وأدواتهم الكتابية .
* التحدى السافر للمعلمين وإدارة المدرسة .
* تكوين تشكيلات عصابية مع بعض زملائه للسرقة داخل وخارج المدرسة .
* أخيراً ، وهذا هو المهم ، تشكيل خلايا داخل المدرسة لنشر بعض الأفكار المتطرفة .

هنا ، يبرز دور التربية القانونية ، إذ من خلالها سوف يدرك المتعلم أن القضية لا تنتهى أبداً بفشل التربية فى تحقيق أهدافها ، لأن المخالفات السابقة تقع تحت طائلة القانون ، ومن يرتكب أي منها سوف يعاقبه القانون .

أيضاً ، لا يقف دور التربية القانونية داخل المدرسة على الحيلولة دون حدوث الأعمال الإجرامية آنفة الذكر ، أو مقاومتها عن طريق تعليم المتعلم الجانبين التربوى والقانونى اللازمين لمقابلة تلك الأعمال ، وإنما بجانب ذلك تسعى التربية القانونية إلى تحقيق بعض القيم النبيلة والجادة فى حياة المتعلم ، وإلى إكسابه بعض الاتجاهات الإيجابية المفيدة له كمتعلم وكمواطن .

دور التربية القانونية خارج المدرسة :

أيضا خارج المدرسة ، يكون للتربية القانونية دورها المأمول والفاعل فى مقاومة بعض الأعمال الفاضحة التى يقوم بها بعض المتعلمين . ومن أمثلة هذه الأعمال التى قد يقوم بها

المتعلم خارج المدرسة ، تذكر ما يلى :

* التفوه بألفاظ وكلمات خارجة وجارحة لسمع المواطنين فى الشارع .
* الاعتداء بالضرب على بعض المواطنين .
* الوقوف على نواصى الشوارع ومعاكسة الفتيات بالقول أو بالفعل .
* تكوين تشكيلات عصابية لسرقة المنازل والمتاجر والسيارات .
* الاشتراك فى أعمال التخريب والتدمير التى يقوم بها المتطرفون والإرهابيون .
* الإتجار فى المخدرات والممنوعات والأشياء المسروقة .
* تقديم الهدايا والرشاوى للموظفين فى المصالح الحكومية ، لإنهاء المصالح الخاصة به بسرعة ، أو لخرق بعض بنود القانون .
* تعاطى المخدرات وشرب الخمور .

أيضاً ، قد يقوم المتعلم بأعمال أقل حدة من الأعمال السابقة ، وإن كانت تعتبر مخالفة للقانون ويمكن معاقبته عليها . ومن أمثلة هذه الأعمال ، نذكر :

* مخالفة قواعد المرور والسير فى الممنوع .
* لعب الكرة فى الشوارع والميادين العامة .
* محاولة التزويغ من دفع أجرة المواصلات العامة التى يستخدمها .
* عدم احترام النظام فى الأماكن العامة ، كأن يقوم بأخذ دور أى فرد فى طابور الشراء أو فى طابور حجز تذاكر السفر ، وذلك دون مراعاة لمشاعر واستهجان الآخرين .
* الاستخفاف بالأكبر منه سنا ، وبخاصة الطاعنين فى السن ، والسخرية منهم بألفاظ لاتليق .
* شغل الشوارع والأرصفة بالوقوف عليها هو وزملائه ساعات وساعات .
* كسر مصابيح الإضاءة فى الشوارع بقصد أو دون قصد .
* كسر زجاج السيارات الخاصة أو تخريب طلائها عن عمد .

ويبرز دور التربية القانونية فى مقابلة الأعمال الحادة أو الأقل حدة التى قد يقوم بها المتعلم خارج المدرسة ، عن طريق تعريفه بنصوص القانون التى سوف يتعرض لها إذا قام بأى عمل من الأعمال السابقة . ناهيك عن ذلك ، أثر هذه الأعمال عليه شخصيا ، لأن ممارستها تجعله يستمرئ الأعمال الإجرامية التى قد تؤدى به فى نهاية الأمر ليكون طريدا للعدالة . أيضا ، عن طريق تعريف المتعلم أن ممارسة أى عمل مما تقدم ، يعرضه لغضب الجماهير وثورتهم ومحاولتهم الفتك به ، إذ لا يقبل الناس أن يسرقهم أو يتحرش بهم أحد ، ولا يقبل الناس أن تنتهك حرماتهم وخصوصياتهم ، ولا يقبل الناس أن يأخذ أحد حقهم مهما كان هذا الحق قليلا وبسيطا ، ولا يقبل الناس أن يقوم أحد بتهديدهم وترويعهم ، ولا يقبل الناس أن يقوم أحد بتغييب وعى أولادهم عن طريق تعويدهم تعاطى المخدرات وإدمان المسكرات ، أو تخريبهم معنويا من الداخل أو من الخارج عن طريق بث الأفكار الدخيلة فى أذهانهم .

وبعامة ، يبرز الدور المهم للتربية القانونية فى تعريف المتعلم بأن القيمة الحقيقية للقانون تكمن فى معانى الحق والواجب التى يتضمنها ، كما تعكسها نصوصه . بمعنى ، أن يعرف المتعلم

حق المواطن وواجبه ، وحق الآخرين وواجبهم ، وحق المجتمع وواجبه من منطلق أو تحقيق ذلك يضمن سلامة واحترام كل طرف من الأطراف الثلاثة ، ويضع حدوداً واضحة وقاطعة لحدود العلاقات فيما بينهم .

وجدير بالذكر ، أن قيام التربية القانونية بدورها على أكمل وجه ، يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظام الذى تقره السلطة . فإذا كانت الديمقراطية هى أساس الحكم ، تستطيع التربية القانونية تحقيق أهدافها ، وتقوم بالأعمال المنوطة منها على الوجه الأكمل . أما إذا قام الحكم على أساس ديكتاتورى ، لا تستطيع أن تحقق التربية القانونية أهدافها ، وقد لا تقوم لها قائمة فى الأصل ، ويترتب على ذلك إهدار للمعانى المسئولة والطيبة التى ننشدها من التربية القانونية . وقد لايترقف الأمر عند هذا الحد ، وإنما قد تظهر ، بدلا من المعانى السامية الجليلة ، بعض المعانى الهابطة الدخيلة التى تسعى لتخريب المتعلم من الداخل ، وخفض معنوياته إلى الحضيض أو إلى درجة اليأس ، إذ قد تسعى المعانى الدخيلة إلى تثبيت بعض المنطلقات المزعجة المفزعة فى ذهن المتعلم ، مثل « أنه لا حق لأحد ، وأنه ليس هناك واجب محدد معروف مقدماً ».

والأخطر من ذلك أن بعض المعانى الدونية ، قد تتضمن قيما معاكسة للقيم الأصيلة والمتوارثة ، والتى ثبتت صلاحيتها للعصر فى ذات الوقت . ويمكن لأصحاب تلك المعانى المرفوضة ، إثبات وجاهة القيم المعاكسة وصلاحيتها ، عن طريق الاسترشاد ببعض المقولات والمأثورات أو ببعض النصوص الدستورية والقانونية . ويتجاهلون تماما أن القضية برمتها ليست قضية أقوال ، وإنما هى قضية أفعال وأعمال ، إذ فى هذا العصر المتوتر وسريع النبضات بسبب الإنجازات العلمية الهائلة ، يكون المطلوب بالدرجة الأولى الكثير من العمل والقليل من الكلام .

والسؤال : ما الذى يستفيده المتعلم إذا حفظ كثيرا وعمل قليلا ؟

ينبغى ألا تكون منظومة القيم مجرد أقوال ، يجب أن يحفظها المتعلم كى يرددها كالببغاء بمناسبة أو دون مناسبة ، وإنما الأهم من ذلك أن تترجم هذه الأقوال وتتجسد فى صورة أفعال وسلوك يمارسه المتعلم ، بصورة تلقائية فى حياته اليومية .

أيضاً ينبغى ألا يقتصر الأمر على ممارسة الأفعال التى تعكس القيم التى نعلنها للمتعلم، وإنما يجب - بجانب ذلك - أن نكسبه طرائق وأساليب مراقبة سلوكه التلقائى اليومى كى يربط الأسباب بمسبباتها ، وكى يستخلص النتائج المؤكدة التى ثبتت صحتها وصدقها وسلامتها ، فيؤخذ بها دون بقية النتائج الأخرى .

والحقيقة ، يتعلم المتعلم نظريا معانى الحق والواجب ، أى أنه يكون على دراية بجوهر القانون ، ولكنه لا يطبق القانون فى أغلب الأحوال . ومن هنا تظهر أهمية التربية السياسية على أساس إسهاماتها فى تعريف المتعلم الجوانب العملية والحقيقية للقانون من خلال مواقف حياتية ملموسة يعيشها المتعلم ويتفاعل معها . وبذا ، لا تكون معرفة المتعلم للجوانب النظرية للقانون مجرد نفاق أو تظاهر أو ترديد لمقولات لا معنى لها ولا دلالة فى حياته العملية .

أيضا ، يستطيع المتعلم ممارسة حياته الاجتماعية ، وهو يدرك حقوقه وواجباته ، فيعرف بذلك المغزى الحقيقى للجهود المبذولة أو الجهود التى ينبغى بذلها لمقابلة القضايا الخاصة بالتنمية والتقدم والديمقراطية والعدل ، وليدرك أيضا أن أى تهاون أو تقصير فى تحقيق تلك القضايا إنما

يهدد المجتمع ، ويهدر قيمه ومثله . وقد يؤدى ذلك إلى جعل «القانون فى إجازة» ، وذلك يسهم بدوره فى انتشار التطرف وبذر بذور الإرهاب .

وما دام الحديث السابق قد تطرق إلى حقوق وواجبات المتعلم ، إذاً ينبغى أن يتضمن أحد جوانب التربية القانونية إعداد « معلم حقوق الإنسان» ، وذلك لأهمية الدور الذى يقوم به هذا المعلم فى التوعية بحقوق الإنسان ، وكفالة احترام هذه الحقوق وترجمتها فى ممارسات سلوكية لها وجود حقيقى فى حياة الإنسان .

وفى هذا الصدد يقول (محمد الغنام) فى مقاله المنشورة بجريدة الأهرام تحت عنوان "إعداد معلمى حقوق الإنسان " بتاريخ ١٩٨٨/١٢/١٢ ما يلى :

على أنه مهما بلغ التخطيط والدقة فى إعداد البرامج المتعلقة بتعليم حقوق الإنسان ، فإنها لن تترك الأثر المطلوب فى نفوس الدراسين ، ولن تحقق النتائج المرجوة منها ، إذا تولى تدريسها مدرسون يفتقرون - أصلاً - إلى الإيمان بقيمة وأهمية إعلاء شأن حقوق الإنسان ، أو مدرسون لم يتلقوا التدريب الكافى على تدريس تلك المواد .

فالدافع والتدريب عنصران أساسيان لإعداد القائمين على تدريس برنامج تعليم حقوق الإنسان ؛ فليس من المطلوب ولا من المجدى ، أن يقتصر دور معلم حقوق الإنسان على سرد أو تعداد الضمانات التى تنص عليها القوانين أو المواثيق الدولية ، ولكن دوره الحقيقى والمطلوب يتمثل فى إبراز الجوانب الإنسانية وترسيخ فكرة احترام حقوق الإنسان فى ضمير ووجدان الدراسين ، بحيث تصبح جزءاً من مقومات شخصياتهم ، ومظهراً طبيعياً من مظاهر سلوكهم العام والخاص على السواء .

ولذلك فإن أى محاولة لتحقيق تقدم فى مجال حقوق الإنسان ، يجب أن تمر أولا من خلال عملية إعداد وتدريب القائمين على التدريس .

ختاماً لهذا الموضوع ، ينبغى الإشارة إلى وجود خلط فى أذهان الناس ، على أساس أن التربية القانونية ترادف فى معناها أو فى أهدافها التربية الوطنية ، وإن كانت تختلف عنها فى أنها تجعل المتعلم ملمًا بأحكام القانون الضرورية ، التى قد تكون سنداً لتعليمه النظام ووجوب الخضوع لأوامر صاحب الحق فى التشريع ، والتحلى بالأخلاق الحميدة .

إن وضع التفرقة على الأساس السابق ، لهو تفسير ساذج لما بين التربية القانونية والتربية الوطنية من فروق جوهرية . ودون الدخول فى تفصيلات تؤكد صدق ما ذهبنا إليه فيما تقدم ، باستدعاء بعض الشواهد أو باستقراء بعض الأدلة ، يكفى إن نقول أن التربية القانونية ليست مجرد نصوص قانونية أو مجرد تفسيرات لبعض القوانين ، ولكنها تعنى الحياة بالقانون ، سواء أكان إلهيا أم وضعيا من خلال مواقف حياتية حقيقية ، مع مراعاة ألا يكون ذلك من خلال نصوص دينية صريحة ، مجالها التربية الدينية ، أو من خلال نصوص قانونية بحتة تصلح للمتخصصين فى القانون .

(٤٧)

المنهج التربوى وإسهاماته فى حل مشكلات المجتمع (٢)

عندما يتم وضع التربية موضع التطبيق ، بحيث ينظر إليها كقوة فاعلة يمكنها أن تحدث تغييراً فى السلوك ، تكون هذه التغييرات مفهومة ومقبولة دون تردد .

وبعامة ، ينبغى النظر إلى التربية كقوة عاملة تسهم بدرجة كبيرة فى حل مشكلات المجتمع ، بشرط أن يساعدها فى تحقيق هذا الإجراء ، الأجهزة والمؤسسات التربوية الأخرى (وسائل الإعلام ، وسائل الاتصال الجماهيرى ، برامج الإشراف والتوجيه ، المساعدات المالية الكبيرة ، وغيرها من العوامل الأخرى التى تؤثر فى المجتمع والأفراد) .

مشكلات المجتمع :

إن التربية عمل اجتماعى ، أى أنها تحدث فى ظل نظام اجتماعى وخلال مرحلة معينة من مراحل تطوره . لذا ، يجب أن يكون الاهتمام الأول للمدرسة هو إعداد المواطنين للمحافظة على القيم الأساسية التى يقرها المجتمع ، والمحافظة أيضاً على أساليب حياة الأفراد والجماعات. وتستمد الأدوار السابقة للتربية أصولها من المثل الاجتماعية التى يرى المجتمع أهمية استمرارها وبقائها .

إذا كان ما تقدم هو الوظيفة الأساسية للتربية كما تعكسها وتقوم بها المدرسة ، فكيف تواجه المدرسة المشكلات التى يموج بها المجتمع ؟

للإجابة عن السؤال السابق ، نحدد أولا المشكلات التى قد يتعرض لها المجتمع ، وهى تتلخص فى الآتى :

*** مشكلات موضوعية :**

وتعتمد حلولها على الحقائق التى يكشف عنها العلم والواقع .

وأهم مظاهر هذه المشكلات فى غالبية الدول النامية تتمثل فى الآتى :

- البطالة المقنعة .
- انخفاض مستوى دخل الفرد .
- زيادة الهجرة من الريف إلى الحضر .
- زيادة الهجرة من مصر إلى الدول الأخرى فى فترات طويلة ، وإلى ما لا نهاية .
- تلوث البيئة .
- التخلف التكنولوجى .
- انخفاض مستوى التعليم ، زيادة نسبة التسرب فى التعليم الابتدائى .
- الارتفاع المستمر فى معدلات الإنجاب .
- زيادة عدد المدمنين للمخدرات والسموم البيضاء فى السنوات الأخيرة .

- تفشى العنف فى الشارع المصرى .
- قلة الإنتاج الزراعى والصناعى .
- التواكلية والاعتماد الكامل على الحكومة فى حل المشكلات .
- عدم القضاء الكامل على بعض الأمراض ، وظهور أمراض جديدة .

*** مشكلات جدلية :**

وتنتج عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعاً من الأحكام تقوم على تفضيل بعض القيم وإهمال بعض القيم الأخرى .

وأهم مظاهر هذه المشكلات فى مصر تتمثل فى الآتى :

- الاعتقاد فى الغيبيات .
- النظرة الدونية إلى الاختلاط بين الجنسين ، وإلى خروج المرأة إلى العمل .
- الثقة الكاملة فى التراث مهما كانت الشوائب التى تعتريه .
- تحديد النسل .
- استثمار الأموال فى البنوك .
- ظهور أنماط شاذة من السلوك تحدد العلاقات بين الأفراد .
- اغتراب الإنسان نتيجة التقدم الناجح للحركة الاجتماعية .
- الكآبة التى قد تسود صفوف غالبية العمال ، نتيجة الانتقال الناجح لبعضهم خارج البنية الطبقية لهم .
- استخدام الوسائل العلمية الحديثة ، للمراقبة فى كشف أو فضح أخص خصائص حياة الإنسان ، بحجة المحافظة على أمن المجتمع .
- الانفتاح على العالم الخارجى علمياً وتكنولوجياً .
- الغزو الثقافى والفكرى .
- المال العام والمال الخاص .

ونلاحظ مما تقدم ، أننا لا يمكن أن نفصل بين المشكلات الموضوعية والمشكلات الجدلية ، إذ أن المشكلات الجدلية قد تكون السبب المباشر فى ظهور المشكلات الموضوعية ، كما أن المشكلات الموضوعية قد تسهم فى تأكيد بعض المشكلات الجدلية .

والسؤال : ما اتجاهات المنهج فى مقابلة المشكلات السابقة ؟

من الناحية النظرية البحتة ، توجد ثلاثة اتجاهات لدور المنهج إزاء المشكلات الموضوعية أو الجدلية ، وهذه الاتجاهات هى :

* الاتجاه المحافظ ، ولا يتعرض للمشكلات أو القيم المتصارعة الموجودة فى المجتمع ، وإنما يقتصر دوره فقط على نقل التراث الثقافى ، والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية السائدة .

* الاتجاه المحايد ، ويقتصر دوره فقط على عرض مشكلات المجتمع ، دون إبداء رأى محدد نحوها ، وبخاصة المشكلات الخاصة بالقيم .
* الاتجاه التقدمى ،ويتعرض لمشكلات المجتمع بالدراسة والنقد ، وبذا يكون له دور إيجابى فى التصدى للمشكلات وتقديم حلول لها .

وهنا ، يبرز السؤال المهم التالى :

أى اتجاه من الاتجاهات السابقة يجب أن تتبناه المناهج المدرسية ؟

يشير الواقع الفعلى إلى أن دور المناهج المدرسية فى الدول النامية ، ليس له اتجاه محدد بسبب افتقاره إلى هوية واضحة . فالمناهج المدرسية ، مجرد مجموعة من التجمعات المعرفية التى يتم تقديمها للتلاميذ فى مواقف تعليمية بعينها تتم داخل الفصول . لذا ، توجه المناهج جل اهتمامها لإكساب التلاميذ مجموعة من المعارف ، دون أى اهتمام يذكر بفكرة تشغيل المعلومات وتوظيفها ، بحيث يكون لها دور فى انفتاح العقل ، وفى تفجير طاقات الإبداع والابتكار عند الإنسان . أيضاً ، لا تلمس المناهج القضايا التى من خلالها يمكن تأكيد التنمية المتكاملة للإنسان معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا وسلوكيًا . كذلك ، لاتتعرض المناهج للمشكلات المرتبطة بديمقراطية العمل ، وحرية الفكر ، وحرية الحركة ، وزيادة الإنتاج ، والسعى نحو مزيد من فرص العمل فى الداخل والخارج .

إسهامات المنهج الإجرائية فى حل مشكلات المجتمع :

يمكن تلخيص الدور الذى يمكن أن يسهم به المنهج فى إيجاد حلول لمشكلات المجتمع فى الآتى :

١ - تنمية وعى المتعلمين بالمشكلات المصيرية التى تؤثر فى حياتهم .
٢ - تزويد المتعلمين بقدر مناسب من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة .
٣ - إلقاء الضوء على الجهود التى تبذلها الدولة لحل المشكلات المزمنة التى يعانى منها المجتمع .
٤ - إكساب المتعلمين اتجاهات نفسية بعينها ، مثل احترام العمل اليدوى .
٥ - إكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمى .
٦ - حث المتعلمين على الاهتمام بمشكلات مجتمعهم ، وتنمية ميولهم نحو دراستها والإسهام فى حلها ، كل على قدر طاقته .

والسؤال : كيف يمكن أن تتحقق الأدوار التى سبق تحديدها ؟

تتحقق الأدوار السابقة إذا استطعنا أن نكسب المتعلمين القدرة على التفكير والابتكار فى حل المشكلات واتخاذ القرارات .

ولكن : ما السبيل إلى ذلك ؟

لعل الحديث التالى يبرز أهم ملامح الدور الذى يمكن للمنهج التربوى أن يقوم به فى هذا الصدد :

إن القدرة على التفكير السليم ، وتحكيم العقل والقدرة على إصدار أحكام موضوعية ، وعلى تخيل إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة أو التى تصادف الأفراد أو المجتمعات . كذا ، الانتقاء من بين البدائل والخيارات ، وتفحص جوانبها المختلفة والمقارنة بينها ، تمثل جميعها مصادر القوة التى كان يتمتع بها الجنس البشرى ومازال .

فعلى سبيل المثال ، تم توجيه عملية الاختراع نحو تأمين مصالح الجنس البشرى وتقدمه وإيجاد الحلول لمشكلاته المهمة . أيضا ، أسهم التقدم العلمى فى خدمة الطب والمواصلات والنقل، وغير ذلك من المسائل الحيوية المهمة فى حياة الإنسان . كذلك استطاع المبرزون والعباقرة من الأفراد (باستخدام مواهبهم العقلية الخارقة) حسم وحل عديد من المشكلات التى كان يعانى منها الإنسان .

على الرغم من أن المظاهر والظواهر المجتمعية تتسم الآن بالتعقيد الشديد والتغيير الدائب ، فإن المدرسة قلما توجه اهتماماً يذكر نحو تطوير المهارات السابقة ، التى تزداد أهميتها يوما بعد يوم . لذا ، يجب إعطاء الأولوية فى العمل التربوى الآن ، للقضايا التى تساعد الطلاب على فهم مشكلات الحاضر والمستقبل .

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق مادة مثل مادة التاريخ ، التى يجب التمهيد لها بدراسة جادة لواقعنا الحالى ، بالإضافة إلى ما يمكن التكهن به من مواصفات وتفاصيل خاصة بأحداث المستقبل ، وبذا تصبح دراسة الماضى قادرة على تحقيق إدراك أو فهم أعمق للظروف التى انبثقت منها مشكلات العصر الحاضر ، وعلى تزويد الدراسين بنماذج من التجارب التاريخية ، التى تمكنهم من إيجاد حلول أفضل للمشكلات المعاصرة . إن ذلك يجعل دراسة التاريخ فرصة سانحة نابضة بالحياة تفيد فى التأثير المستمر فى كل من الحاضر والمستقبل . يمكن أيضا تطوير مهارات التفكير والابتكار من خلال استحضار المشكلات وعرضها ، فدراسة القضايا التاريخية والقضايا المعاصرة فى آن واحد ، يمكن أن تقدم لنا أساساً تبنى عليه دراسة بعض «الحالات الخاصة» ، مما يساعد بالتالى فى تركيز أذهان الطلاب على دراسة المسائل المهمة ، وتطوير قدراتهم على اتخاذ القرارات إزاء هذه المسائل ، ذات الاهتمام الفردى والجمعى على حد سواء .

أيضاً ، فإن الإكثار من استعمال الأحاجى والألغاز وحل المشكلات وتنمية التفكير الخلاق، يمكن أن تسهم فى تطوير مثل هذه المهارات .

لقد أصبحت المهارات ذات العلاقة بالتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات مهمة جداً فى حياة الطلاب ، إذ تساعدهم فى تعاملهم مع مشكلات الحاضر والمستقبل . فمثلا ، التفكير بلغة العلاقات بين الأشياء يساعد على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة ، ويسهم فى ممارسة عمليات ذهنية معقدة يستطيع من خلالها الطلاب اكتشاف كيف تؤثر أحداثا بعينها فى حياة الناس بطرق وبتأثيرات مختلفة متباينة . ويساعد مثل هذا المدخل لدراسة التفكير المركب فى التعامل مع تعقيدات العصر الحالى ، وبذا يتمكن الطلاب من فحص البدائل والنتائج ، وإبداع الأفكار الرائعة ، والإفادة والاستفادة من مهارات اتخاذ القرارات فى عملية الاختيار من بين البدائل المطروحة . كما يساعد ذلك المدخل الطلاب فى تعليمهم الطرائق المختلفة ، لاستعمال

خيالهم فى حل المشكلات الصعبة ، بأساليب حديثة مبتكرة .

والحقيقة ، إن ما سبق لهو قليل من كثير من المهارات التى يمكن إكسابها للطلاب ، إذا ما ركزنا اهتمامنا نحو تعويدهم عمليات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات ، بشرط أن يستمر التدريب على اكتساب هذه المهارات بشكل منتظم . وخلال فترة كافية مناسبة ، وباتباع أساليب متنوعة .

أيضاً ، فى عالمنا المتغير لابد من توخى الحرص والدقة عند اتخاذ أى قرار ، لأن القرار الخاطئ ستكون له آثاره السلبية على حياتنا الحالية والمستقبلية معاً . ويظهر ذلك واضحا جلياً على مستوى الأمم والدول ، لأنه إذا اتخذ مسئول ما فى بلد معين قراراً ، وكان هذا القرار لايتسم بالدقة أو العقلانية ، فإن آثاره لن تؤثر فقط على حياة الأفراد الحاليين فى ذلك البلد ، إنما ستمتد آثاره على حياة الأجيال القادمة أيضاً . إننا نفاجأ يومياً بمشكلات كان من الممكن جداً تفاديها وعدم وقوعها ، لو أن أولئك الذين اتخذوا قراراً ما فى الماضى ، فكروا فى النتائج المنطقية المتوقعة لمثل ذلك القرار فى المستقبل .

وتتطلب المهارة فى اتخاذ القرارات الحكيمة (الصادقة فى توقعاتها) دقة وتمحيصاً فى دراسة النتائج المعقدة والصعبة ، التى يمكن أن تكون نتيجة طبيعية لهذه القرارات . كما ، تتطلب المهارة فى حل المشكلات التى تأخذ النتائج بعين الاعتبار ، فحصاً لكل العلاقات المحتملة ذات الارتباط بتلك القرارات ، وبذا يستطيع الفرد استباق الأحداث ، واختيار الحلول المناسبة لجميع الأطراف المعنية . حقيقة ، أن تنبؤ الإنسان بنتائج وعواقب قراراته بشكل دقيق يبدو صعبا ، وأحيانا يبدو مستحيلا بعيد المنال . ولكن رغم ذلك ، يمكن للإنسان إدراك بعض عواقب تلك القرارات وأخطارها على كل ما سيكون عرضة للتأثر به من أشياء . إن القدرة على الحدس واستباق الأحداث ، يمكن اعتبارها واحدة من أهم المهارات الخطيرة فى عصرنا ، والدليل أننا لو كان بإمكاننا أن (نحدس) بنتائج قراراتنا قبل عشرة أعوام أو عشرين عاماً ، لانتفت بدرجة كبيرة بعض المشكلات الخطيرة التى نواجهها حاليا .

إن ممارسة جميع المهارات التى سبق الإشارة إليها ، ينبغى أن تشكل خيطاً متصلا ، لاينقطع خلال فترة الدراسة ، مع مراعاة ألا يقتصر تحقيق هذا الأمر على توظيف مادة الرياضيات فقط ، على أساس أنها تفيد فى الارتقاء بأساليب التفكير وحل المشكلات ، وإنما يجب - بجانب الرياضيات - برمجة بعض المناهج الأخرى بهدف خدمة هذه المهارات ، إذ أن المنهج المتواصل الذى يتم تعليمه فى مختلف المراحل الدراسية يمكن أن يسهم فى إكساب الطلاب هذه المهارات من ناحية ، والارتقاء بما لديهم من مهارات من ناحية أخرى ، بشرط أن يقوم المدرسون - فى جميع مراحل التعليم المختلفة - بمباشرة طرح الأسئلة ، ومطالبة التلاميذ بالقيام بعمليات التصنيف والتدريب وبحث المشكلات وإجراء التجارب ، وغير ذلك من الأمور والعمليات التى تكسب الطلاب بالفعل مهارات التفكير والابتكار والإبداع .

فى ضوء الحديث آنف الذكر ، يجب بناء المنهج على بعض العناصر القديمة والجديدة فى نسق متكامل ، إذ ينبغى أن يحتوى المنهج على بعض العناصر القديمة المهمة والمؤثرة ، التى

حدثت عبر الحقب التاريخية المتلاحقة ، كما يجب أن يشمل النواحى الثقافية النابعة من صميم الحياة المعاصرة ، التى تتضمن مختلف النواحى الإنسانية المنبثقة من الواقع الاجتماعى . إن وضع المنهج بصورته الحديثة المعاصرة يسهم فى خلق وإبداع الأمور التالية :

(أ) إطار اجتماعى وأخلاقى جيد ومقبول ، وله أسسه وأهدافه .

(ب) مفهوم جديد للطبيعة الإنسانية ، يقوم على المعرفتين : النفسية والاجتماعية ، ويتضمن النظرة العميقة الثاقبة للعلاقات الشخصية والاجتماعية .

(جـ) طرق ووسائل جديدة لفض النزاعات التى قد تنشأ بين الجماعات ، بدلا من المفاهيم السرية والزجرية التى لا نفع منها أو طائل .

(د) أساليب تفكير علمية جديدة لوضع الحلول المناسبة لبعض المشكلات والمتغيرات السياسية والاقتصادية وما شابه ذلك ، بدلا من المفاهيم والعادات القديمة التى باتت لا تناسب العصر .

(٤٨)

المنهج التربوى فى خدمة البيئة (٣)

إن المحافظة على البيئة باتت قضية العصر ، وأصبحت أحد مظاهر الحضارة التى تعيشها البشرية . وأن هذه القضية لم تأت عبثا أو من فراغ ، وإنما هى واقع يفرض نفسه علينا من منطلق : «نكون أو لا نكون ، نعيش أو لا نعيش» . لذا ، يسود العالم الآن نزعة قوية عالية النبرات تطالب بتكثيف الجهود من أجل توظيف النماء المعرفى والأسلوب العلمى للاستنباط ، درءاً لمخاطر تلوث البيئة وآثارها السلبية على الإنسان .

إن انتماء الإنسان لكوكب الأرض - أيا كان موقعه الذى يشغله على هذا الكوكب - وارتباطه به ، بهدف أن يحيا حياة سعيدة راقية متحضرة يطمئن فيها على نفسه وعلى الناس الآخرين وعلى سائر الكائنات الحية الأخرى ، يستوجب منه أن يسخر جل جهده وما أعطاه الله من قدرة وطاقة للمحافظة على البيئة التى يعيش فيها . وينبغى ألا يقتصر الأمر عند حدود محافظة الإنسان على بيئته ، إنما يتطلب أن يضع نصب عينيه أن موضوع «المحافظة على البيئة» بات الآن مطلبا إنسانيا على المستويين : العالمى والمحلى .

تأسيساً على ما تقدم ، يجب أن يدرك الإنسان أن ما يحدث فى غابات البرازيل يؤثر على البيئة فى الهند ، وأن ثقب الأوزون فى القطب الجنوبى يهدد شمال أوروبا ، وأن ارتفاع درجة حرارة الكرة الأرضية وتغيرات المناخ تؤدى إلى التصحر وانحسار رقعة الأراضى الزراعية .

من المنطلق السابق ، أصبح اهتمام الإنسان بالبيئة ، لهو أحد الأركان المهمة لبداية حقبة حضارية جديدة ، يرتبط فيها الإنسان مع أقرانه فى كل زمان ومكان ، ولسوف يدرك الإنسان أنه يملك العالم ، وأنه يعيش فى عالم بلا حدود ، إذا وجه طاقته لتنمية البشر ، لجعلهم يعيشون فى أمان وسلام وطمأنينة .

والسؤال : كيف يتحقق ما تقدم كأمور واقعية ، يمكن للإنسان إدراكها والإحساس بها ؟

إذا جعلنا الإنسان يطل على العالم ، وينظر للمستقبل ، ويرفض فكرة التقوقع على الذات . ويقاوم العودة بالتاريخ قرونا إلى الوراء أو الانغلاق على أفكار ولت ومضى زمانها ولاتصلح كأساس للتعامل بها فى هذا الزمان ، وإذا استطعنا أن نجعل الإنسان يحلم بالمستقبل ، ويعمل من أجله ، مدركا أن المعنى والمغزى الحقيقيين لحياته يكمنان فى الزمن المقبل ، على أساس أن الحضارة تطلع للمستقبل واستشراف للغد القريب والبعيد على السواء ، يتحقق الحلم الكبير ، وتصبح الأمور السابقة أموراً واقعية ، يمكن للإنسان إدراكها والإحساس بها .

ولكن : ما السبيل لتحقيق ما تقدم ؟

هذا هو جوهر ولب الحديث التالى الذى يتطرق بالتفصيل إلى دراسة الموضوعات التالية:

* فلسفة التربية البيئية .
* التربية البيئية وبناء استراتيجية قومية للتعليم

* مناهج التربية البيئية .
* المنهج ومشكلة حماية البيئة .

وفيما يلى توضيح للموضوعات الأربعة السابقة :

فلسفة التربية البيئية :

إذا نظرنا إلى المجتمع على أساس أنه الحوانيت الصغيرة والأسواق الكبيرة والحقول والحرف والصناعات والطقس والمناخ والأنهار والبحار والمحيطات والمبانى وقطعان الماشية ، بالإضافة إلى الفنون والعلوم وغير ذلك من الكثير الذى تحتويه البيئة المحلية المحيطة بالفرد ، والذى يعد مادة للعملية التربوية ، أدركنا التأثير الكبير للمجتمع على الفرد ، وعرفنا أيضا أن الفرد لا يستطيع أن يفلت من بيئته ، فهى تلاحقه وتحيط به ، وتؤثر فيه أينما ذهب .

أيضا ، إذا نظرنا إلى مصادر الخبرات التعليمية ، على أساس أنها تتضمن ضمن ما تتضمن ، الأمور التالية :

* إن الطبيعة المتمثلة فى النباتات والحيوانات والطيور والمحاصيل والأشجار والغابات والأنهار والأجرام السماوية واختلاف الليل والنهار وتعاقب الفصول والتباين فى المناخ والطقس ، تعلمنا ، حينما تتاح لنا حرية الوصول إليها والتعامل معها والاحتكاك بها مباشرة . فمن الطبيعة -مثلا - نتعلم أن النار تحرق ، والنحل يلسع، والنباتات السامة خطر ينبغى تجنبه . إن عالم الطبيعة معين لا ينضب ، فهى بالنسبة للبعض تؤدى إلى آفاق لا نهاية لها من العلم والحقائق ، ويجد فيها البعض الآخر من الناس وحى إلهامهم وتأملاتهم ، كما أن فريقا ثالثا من الناس يخافون قسوتها ؛ لأنهم يتعرضون دائما لأخطارها ، وتكون من عوامل تدميرهم .
* إن مشاهد القبح والجمال المحيطة بنا تعلمنا ؛ لذا يهتم مخططو المدن والبلدان بتجميل المدن غاية الاهتمام ، حتى تتاح للفرد الفرص التى من خلالها تقع عيناه على المناظر الجميلة ، فيرتاح نفسه ويهدأ باله وينمو عنده تذوق الجمال . ولا يقتصر الجمال على الجمال الحسى فقط ، وإنما يمتد ليشمل الجمال المعنوى ، مثل : الخلق الحسن والتصرف المقبول والانسجام بين الأشياء .

تأسيساً على ما تقدم .. يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة بأن موضوع «التربية البيئية» كموضوع عام يمثل قضية كل البشر ، وكموضوع تعليمى تربوى يتم تقديمه من خلال مناهج المدرسة ، يحتاج لحس خاص يجب تربيته داخل المتعلم ، ليتذوق ويشعر بجماليات الطبيعة والموجودات من حوله ، وليلفظ المظاهر السيئة وليبتعد عن النواحى السلبية ، التى قد تكون موجودة فى البيئة ، وليفهم بوعى وإدراك كاملين أهمية المحافظة على عناصر الحياة ، التى تخدم الإنسان ؛ لأنه لا يستطيع الاستغناء عنها (مثل الماء والهواء) .

انطلاقًا مما تقدم ، ينبغى أن تقوم فلسفة التربية البيئية على أساس أن الإنسان بما يملكه من قدرات وإمكانات ، وبما يأمل فى تحقيقه من آمال وطموحات ، هو وهو فقط الذى يستطيع أن يحافظ على البيئة من حوله . ويفعل الإنسان ذلك بقناعة كاملة ؛ لإدراكه التام بأن العبث أو

التخريب فى البيئة سوف يشلان مصدر قلق وخطورة عليه ، وعلى بنى جنسه وعلى النبات والحيوان أيضا ، فى كل مكان . لذا يجب أن تتحقق الأمور التالية :

* أن يكون المعلم واعيا بأهمية الاهتمام بالبيئة ووضع الحلول المناسبة لمشكلاتها .
* أن يكتسب المتعلم المعرفة والفهم لجميع جوانب وأركان البيئة التى يعيش فيها .
* أن يكون لدى المعلم والمتعلم معا ، الحرص والدافعية للعمل بجدية ونشاط ، فيما يعمل على تحسين ظروف البيئة ، ويحميها من أية مشكلات قد تتعرض لها .
* أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية والعالمية على السواء .
* أن تكون لدى المتعلم رؤية مستقبلية لما ستكون عليه البيئة فى المستقبل ، درءاً للمخاطر التى قد تتعرض لها إذا استمر الإنسان فى استغلاله السيئ لها .
* أن يكتسب المتعلم مهارات المحافظة على البيئة ، ومهارات التمييز بين المشكلات العادية فى البيئة والمشكلات الملحة التى تتطلب تدخلا سريعا لحلها .
* أن ينظر المتعلم إلى البيئة على أنها تخصه أولاً وأخيراً ، وأن بعض جوانبها من صنعه.
* أن ينظر المتعلم إلى مبدأ «المحافظة على البيئة» كأسلوب ومنهج حياتى له ، ينبغى ألا يحيد عنه ، لأنه ضرورة لازمة لسلامة حياته داخل المدرسة وخارجها ، ولأنه من أسباب سلامته وأمنه ، ومن دعامات الحياة السعيدة الهانئة .
* أن يسعى المتعلم بنفسه لتحديد المشكلات البيئية على المستويين : المحلى والعالمى ، ولمعرفة أسبابها وأساليب علاجها ، ودوره الذى يجب أن يقوم به إزاء تلك المشكلات.

التربية البيئية وبناء استراتيجية قومية للتعليم :

إذا أخذنا قطاع الزراعة ، كأحد الأسباب التى قد تسهم فى تلوث البيئة وتدميرها ، يتبين لنا بما لا يدع مجالا للشك أن نظم الزراعة المتبعة ، لجعلها منتجة ومربحة ، تؤثر سلبياً على البيئة ، إذ إن الخطورة الكامنة لبعض العمليات الزراعية ، وبخاصة بالنسبة لسلامة الغذاء وتراكم الملوثات فى الأرض وفى المياه السطحية والجوفية . وللحفاظ على حيوية الزراعة ، يجب الأخذ بأساليب وتقنيات جديدة تعمل على المحافظة على البيئة . ومن الأولويات الواردة فى هذا المجال ، اتخاذ قرارات جذرية ، تتعلق باستعمالات الأسمدة والمبيدات الكيماوية والمواد المنظمة للنمو ، وإدارة المخلفات الزراعية والبلدية والصناعية ، للمحافظة على نوعية المياه والأراضى والنبات .

على ضوء الحديث آنف الذكر ، ينبغى عند بناء استراتيجية قومية للتعليم مراعاة ما يلى:

* إذا كان الهدف من التعليم هو تعديل سلوك التلاميذ نحو الأفضل ، فالأجدر بنا لتحقيق هذا الغرض تهيئة التلاميذ لتحمل مسئولياتهم نحو حماية البيئة ، بجعل

سلوكهم وممارساتهم وأعمالهم وتصرفاتهم وتفكيرهم واتجاهاتهم وميولهم ، له وجهة مقصودة واحدة ، وهى «ضمان وسلامة وأمن الإنسان» بوضع الضمانات الكفيلة ليعيش وينعم ببيئة صحية غير ملوثة .

* إذا كان المعلم يمثل حجر الزاوية بالنسبة للعملية التعليمية بعامة ، لذا يجب أن يكون بمثابة الهيكل الأساسى أو حجر الزاوية لأية استراتيجية قومية للتعليم ، تأخذ فى اعتبارها البعد البيئى كأحد مكوناتها أو أركانها الرئيسية .

ما تقدم يتطلب أن يكون المعلم واعياً بكل صغيرة وكبيرة فى بيئته ، ومدركاً لجميع شئون بيئته . ولن يتحقق ذلك ، ما لم يكن المعلم مثقفاً ومؤهلاً فى المجال البيئى ، وقادراً على إبداع وتطبيق طرائق تعليمية فعالة فى مجال التعليم البيئى .

* إذا كان الهدف الأساسى من التعليم ، هو تهيئة التلاميذ لتحمل المسئولية تجاه البيئة التى يعيشون فيها ، فيجب أن تتضمن استراتيجية التعليم ، الوسائل والأساليب الكفيلة بإثارة اهتمام التلاميذ بالبيئة ، وبما يجعلهم قادرين على الملاحظة العلمية وعلى التمييز والنقد للمظاهر البيئية التى يحتكون بها أو يتعاملون معها .

وباختصار ، يجب أن تتبع الاستراتيجية ما يجعل المدرسين والتلاميذ على السواء يتعاملون مع البيئة بوعى وذكاء وحساسية ومعرفة كاملة وسلوك حضارى ومشاركة فعالة . لذا ، يجب أن تحقق الاستراتيجية التعليمية التى يراعى فيها البعد البيئى ، الأهداف التالية :

(أ) صقل عقل التلميذ إيماناً بإن العقل البشرى يمكن أن يحقق المستحيل ، لما يملكه من قدرات خارقة يمكن استخدامها وتوظيفها بفاعلية فى تطوير البيئة وتحسين ظروفها .

(ب) الإيمان بأن «الحاجة أم الاختراع» . ويتطلب تحقيق المبدأ السابق الأخذ بأسلوب التفكير العلمى فى مواجهة مشكلات البيئة .

(جـ) إدراك أن المعلم هو همزة الوصل بين المدرسة والبيئة ، لذا فإن إعداد المعلم الذى يستطيع أن يتعامل مع البيئة المعقدة والدائمة التغير والتلون ، بات ضرورة لازمة من أجل تحقيق مبدأ بيئى مهم ، وهو «التوازن البيئى» .

(د) إن دفع البشرية لتغيير وإصلاح المجتمع العالمى ، بالنسبة للمشكلات التى تتعرض لها الأرض ، يتطلب تعليم التلميذ كيفية وطريقة أساليب التصدى للتلوث والتدهور البيئى ، وتعريف التلميذ كل الأساليب الفنية الكفيلة بالمحافظة على البيئة وتحسين أوضاعها .

(هـ) إدراك أن التربية البيئية يمكن أن تكون المدخل المناسب لدفع الإنسانية لتطوير مفاهيمها وتنمية قدراتها فى سبيل تحقيق الربط والترابط على مستوى جميع الدول ، ولتحقيق التفاعل بين الإنسان والطبيعة والأشياء الأخرى ، التى تعد من إنتاجه وصنع يديه .

(و) الإيمان بأن الإنسان - أولاً وأخيراً - هو الذى يصنع عملية تحسين وتطوير

ظروف البيئة على المستويين : المحلى والعالمى ، لذا إن لم يكن لدى الإنسان الرغبة الأكيدة لتحقيق ذلك ، سوف تتدهور البيئة وتنهار .

(ز) يتطلب تحديد الأصول التى يقوم عليها فن الحياة تقدير المنجزات الكاملة لأوجه النشاط المختلفة ، التى تؤكد على الطاقات الكامنة فى الإنسان ، ومدى قدرة هذه الطاقات على مواجهة مظاهر البيئة المختلفة .

(ح) الاعتماد على التربية البيئية كأسلوب ونمط للتعرف على أحسن ما فى الكون ، وللتدريب على أهمية معرفة الأفكار والآراء التى يكتسب عن طريقها الإنسان المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المتداخلة بين البشر ، ولتشكيل أساليب سلوكه فى كافة المجالات المرتبطة بالقيم البيئية .

مناهج التربية البيئية :

يجمع مفهوم (البيئة) فى ثناياه الجوانب البيولوجية والفيزيائية والكيماوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية . لذا ، لا تشكل (التربية البيئية) علما له استقلاليته الخاصة ، كالرياضيات والفيزياء والكيمياء وغيرها من العلوم الأخرى ، التى لها بنيتها وتركيباتها الخاصة بها .

وبعامة ، تعد «التربية البيئية» بعداً جديداً ورؤية متعمقة للمعرفة التى تتكامل جوانبها بعضها البعض فيما بينها . وعليه ، تندرج تحت مفهوم «التربية البيئية» مفاهيم رياضية وفيزيائية وكيميائية وبيولوجية واجتماعية ومهنية وفنية ولغوية ، بحيث تتكامل هذه المفاهيم فى نسيج متماسك ومتشابك ، يبرز العلاقات التبادلية التأثير والتأثر فيما بينها .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغى أن تسعى مناهج التربية البيئية إلى تحقيق بناء الإنسان ، من خلال تحقيق الأغراض المحددة التالية :

* تأكيد أهمية فكرة تكامل الإنسان مع البيئة ، وإبراز الأدوار التى يمكن له أن يقوم بها لتحسينها .
* توضيح أن استخدام الإنسان لبيئته خاضع لنواميس الطبيعة نفسها ، وإن كان ذلك لايمنعه من التفكير فى خلق ظروف بيئية جديدة ليوظفها فيما يخدمه .
* تحليل السلوك الذى قد يؤدى إلى الإخلال بالتوازن الطبيعى فى البيئة ، وما يجلبه هذا الإخلال من ضرر وأذى للإنسان .
* إبراز خطورة المشكلات البيئية على وجود الإنسان وحياة البشرية فى النواحى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، وذلك يستوجب التصدى لتلك المشكلات ومواجهتها .
* إبراز دور العلم ، والإمكانات الضخمة التى يمكن أن يوفرها فى مجالات المصادر الطبيعية والمتجددة ، وفى مجالات رفع الإنتاج والحد من الاستهلاك .
* توضيح أهمية استخدام التكنولوجيا المتطورة فى مقابلة المشكلات التى تموج بها البيئة، والتى تعانى منها البشرية .

* فهم أهمية المصادر الطبيعية ودورها الفاعل فى التنمية الثقافية والاقتصادية والسياسية على المستويين الفردى والجماعى على السواء ، ودورها فى رفع مستوى قوة وهيمنة الدول القوية ، التى تتوفر فيها وأثرها في عملية التكامل بين المجتمعات والشعوب .
* استعراض بعض الأمثلة التى تبرز الآثار السلبية التى ترتبت على سوء استخدام المصادر الطبيعية فى بعض المجتمعات ، مع توضيح دور هذه المصادر فى تقدم ورقى المجتمعات .

المنهج ومشكلة حماية البيئة :

إذا نظرنا من حولنا ، لوجدنا الإنسان فى كل مكان يدمر بيئته ويفسدها . لقد أنهى الإنسان تقريباً التوازن الطبيعى للبيئة ، بسبب محاولته استغلال البيئة أسوأ استغلال . فبطريقة مأسوية ، ذبح الأشجار والغابات التى كانت بمثابة مصدات طبيعية ضد الرياح والعواصف . أيضا ، لوث مياه الأنهار والبحار عندما اعتبرها مصارف لبقايا عوادم المصانع ، وعندما اعتبرها المكان المناسب لإلقاء مخلفات الصرف الصحى بها . كذلك ، لوث مياه المحيطات عندما استخدمها لإجراء تجاربه الذرية والنووية . حتى باطن الأرض وجوف الصحراء ، لم يسلما من عبث الإنسان ، فاعتبرهما المخزن الأمين لحفظ بقايا الانشطارات الذرية والنووية . كذلك ، بعد أن لوث الإنسان الهواء بعوادم السيارات والمصانع ، صعد بمركباته وسفنه إلى الفضاء ، وهبط على سطح القمر ليلوثهما أيضا .

إن العالم الآن يعانى من تغييرات مناخية ، تعود بالدرجة الأولى إلى الثقب فى طبقة الأوزون ، الذى يرجع سببه المباشر إلى افتقاد البيئة للتوازن الطبيعى ، بسبب عبث الإنسان واستهانته بهذا الأمر .

وهنا ، قد يقول قائل : كان الإنسان معذورا فيما فعله ، لأنه كان يسعى أولا وأخيرا إلى رفع مستواه المعيشى وزيادة دخله .

وقد يقول قائل آخر : لا يوجد أمام الإنسان طريق آخر يسلكه لتحقيق هدفه النبيل ، وهو سعادة البشرية ورفاهيتها .

وقد يقول ثالث : إذا لم يفسد الإنسان البيئة من أجل مصلحته الخاصة ، فربما أفسدت البيئة نفسها بنفسها .

ولن نناقش المقولات السابقة لأنها تحتمل الجدل والتأويل ، ولكننا نسعى لإيجاد حل للقضية التالية :

إن إفساد الإنسان لبيئته حقيقة قائمة ، وتمثل خطورة بالغة على سكان هذا العالم ، لذا تحتل هذه المسألة مكانة الصدارة فى المناقشات والتحليل والدراسة والبحث على جميع المستويات. وعلى الرغم من ذلك ، فإن المدرسة فى الدول النامية ، لا تلعب دورها المنشود والمفروض أن تقوم به تجاه هذه القضية . لذا ، فإن طرح الأسئلة التالية ، لإيجاد إجابات شافية ومقنعة عنها ، بات أمراً ضرورياً ومهماً :

* هل تسهم المناهج المدرسية فى إدراك واهتمام التلميذ بالبيئة التى يعيش فيها ؟
* هل تعطى المناهج المدرسية صورة حقيقية للمشكلات الموجودة فى بيئة التلميذ ؟
* هل ما يتعلمه التلميذ من معرفة ومهارات وسلوك من خلال المناهج التى يدرسها ، يساعده فى وضع حلول لمشكلات البيئة التى يتعامل معها ؟
* هل تعطى المناهج المدرسية جرعات وقائية من المعارف والخبرات للتلميذ ، كى تساعده على اتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع ظهور مشكلات بيئية جديدة ؟

للإجابة عن الأسئلة السابقة ، نقول :

يهدف التعليم بعامة الربط الوثيق بين المدرسة ومنهجها من ناحية ، وبينهما وبين البيئة التى تكفل المدرسة وتسندها من ناحية أخرى . وفيما يخص مدرسة البيئة بمنهجها المتمركز حول حاجات التلاميذ واهتماماتهم ، يمكن أن يكون لها تأثيراتها القوية على التلاميذ بطرق شتى ، ويمكن أن تبرهن على إمكانية نجاحها بكفاءة وكفاية فى أداء رسالتها إذا تحقق التعاون الفعال بين المدرسة والبيئة .

من المنطلق السابق يكون الهدف من التعليم فى (مدرسة البيئة) ، هو تهيئة التلاميذ لتحمل مسئولية حماية البيئة ، وتعديل سلوكهم وأعمالهم لتتفق مع شروط وجود بيئة صحية . كما ، يجب تدريب التلاميذ على الأعمال ، التى تهدف حماية البيئة ، وإكسابهم سبل وطرق المشكلات على المستوى : المحلى والقومى والدولى .

ويتطلب تحقيق ما تقدم ، أن تتضمن المناهج ما يثير اهتمام التلميذ وحماسه نحو بيئته ، بطريقة تنمى لديه القدرة على الملاحظة العلمية ، وعلى النقد والتمييز ، وتجعله يتبين الصواب من الخطأ ، وتسهل عليه إدراك المشكلات والثغرات الموجودة فى بيئته .

وعلى الرغم من المردودات عظيمة الشأن ، والنتائج الطيبة التى يمكن أن تحققها مدرسة البيئة بالنسبة للتلاميذ والمجتمع ، فإننا قد نجد بعض الأفراد يعارضون فكرة إنشائها وقيامها ، أو لا يهتمون بها لعدم تقابل مصالحهم مع الأهداف التى تسعى إلى تحقيقها . وقد يصل الأمر إلى ممارسة المعارضين لمدرسة البيئة نفوذا ضارا ، قد يصيب الأوضاع التى يشكل المنهج على أساسها بأضرار بالغة .

ومن ناحية أخرى ، فإن مدرسة البيئة قد تسعى إلى تحديث مناهجها ، ولكن ذلك قد لايتحقق بسبب مقاومة بعض المواطنين غير المتخصصين ، الذين يميلون إلى بقاء المنهج على النحو الذى تعلموا على أساسه أيام دراستهم .

وبعامة .. فإن تطوير مناهج مدرسة البيئة أو تحسينها ، ربما يفجران عديداً من القضايا الخطيرة ، لعل أهمها ما يلى :

١ - كيف يمكن لمنهج المدارس العامة أن يمثل بطريقة صحيحة المصالح القومية من ناحية: الأهداف والمحتوى ونوع التعليم ، وفى الوقت ذاته يعكس الحاجات والمصالح الخاصة بالحكومة والبيئة المحلية ؟

٢ - ثمة جهات عديدة تسعى الآن إلى إعادة بناء منهج المدارس العامة ، فأى من هذه الجهات يجدر تشجيعها ، وما أفضل الوسائل لتوزيع العمل بينها ؟ وما دور كل من: المعلم وولى الأمر والموجه وأستاذ التربية والخبير النفسى والأخصائى الاجتماعى ورجل الفلسفة ، فى تطوير المناهج ؟

٣ - ما الاستراتيجيات الناجحة التى تكفل التقدم السريع فى مجال تطوير المنهج ؟

(٤٩)

المنهج وقضية السكان[٤]

بادئ ذي بدء ، ينبغى أن نقرر حقيقة مهمة جداً ، مفادها : « لا يملك المنهج التربوى عصا سحرية من خلالها ، يحول الأسود لأبيض أو يحول الصفيح لذهب ، وإنما يملك المنهج التربوى أساليب تربوية ، إذا تحققت أو وجدت المناخ الصالح لتعليمها يمكن من خلالها وعن طريقها بناء الإنسان وإعداد المواطن الصالح » .

من المنطلق السابق ، يتمثل دور المنهج التربوى فى مقابلة السلبيات والإفرازات التى ظهرت نتيجة لتزايد عدد السكان من جهة ، وتدنى مستوى دخل الفرد بسبب انخفاض مستوى الدخل على المستوى القومى من جهة أخرى ، فى الآتى :

١ - ينبغى أن يركز المنهج على الأساليب والطرائق ، التى يمكن عن طريقها تحقيق المردودات التربوية التالية :

* رفع المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة ،وذلك من خلال تقديم البرامج التى عن طريقها يمكن ربط التعليم بتطبيقاته العملية فى مجالات :
- الصناعات المنزلية الغذائية التى يمكن أن تقوم بها المرأة .
- الميكنة الزراعية والصناعات اليدوية التى يمكن أن يقوم بها الرجل .

* تقديم مقرر فى الثقافة السكانية بحيث يتضمن :
- الثقافة الجنسية لتحديد ماهية العلاقة بين الرجل والمرأة وحدودها .
- الثقافة الصحية الوقائية من أجل معرفة طرق المحافظة على حياة الإنسان وسلامته .
- الثقافة الغذائية لتحديد السعرات الحرارية التى يحتاج إليها الإنسان ، فيستطيع إعداد الوجبات الغذائية المتوازنة .
- الثقافة الاجتماعية من أجل :
  - ● تحديد حدود العلاقة بين الناس بعضهم البعض .
  - ● تحديد حدود العلاقة بين الناس والسلطة .
  - ● معرفة أهمية تنظيم الأسرة ووسائله .
  - ● تحقيق التفاعل الحيوى بين الإنسان والبيئة من حوله .
  - ● معرفة أبعاد الوضع السكانى وديناميكية السكان ، وإبراز أهمية الاتصال السكانى .
  - ● تحديد القضايا الاقتصادية ووضع الحلول المناسبة لها .
  - ● إبراز أهمية إسهامات الإنسان أيا كان موقعه أو وضعه فى التنمية الشاملة للمجتمع .

● إبراز أهمية المسكن الصحى بالنسبة للإنسان .

● دراسة ظاهرة الهجرة من حيث إيجابياتها وسلبياتها .

٢ - ينبغى أن يتضمن المنهج بعض الزيارات الميدانية للمناطق العشوائية ذات الكثافة السكانية العالية ، من أجل تحقيق الآتى :

* أن يعرف المتعلم مدى تحقق المعارف والمهارات والقيم والمواقف المرتبطة بالأهداف العامة للتربية السكانية ، من خلال معايشة مواقف حياتيه حقيقية وعن طريق التعامل وجهاً لوجه مع الواقع الفعلى ، الذى يعيشه سكان المناطق العشوائية .

وبذا ، يستطيع المتعلم فهم الوضع السكانى السائد فى تلك المناطق ، وتقييمه لتحديد القوى المتحركة التى كونته ، وكانت السبب المباشر فى قيامه بهذه الصورة المزعجة الفجة ، ولتحديد الآثار السلبية المترتبة على وجود هذه التجمعات فى الحاضر والمستقبل على مصلحة المتعلم الشخصية ، ومصلحة أسرته ومجتمعه : المحلى أو القومى أو العالمى .

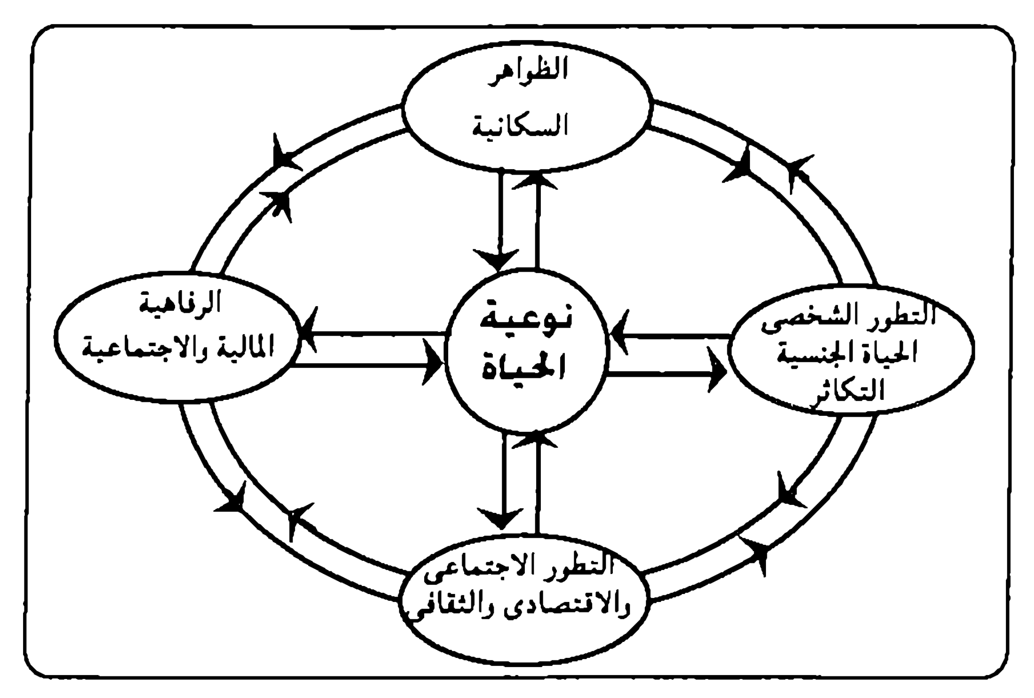
* أن يعبر المتعلم عن رأيه بحرية وصراحة كاملتين فى مشكلة الإسكان العشوائى، وبذا يستطيع اتخاذ القرارات الواعية والمدروسة فى ضوء فهمه للمشكلة ودراستها بوعى .

والحقيقة أن ما تقدم ، يكون السبب المباشر وراء استجابة المتعلم للحلول العلمية المطروحة لحل مشكلة الإسكان العشوائى ، وكى يشارك أيضا فى وضع تصور على نحو واع ومدروس : للقضاء على هذه المشكلة ، التى أصبحت تمثل ظاهرة لها وجود حقيقى فى عديد من الدول النامية .

٣ - ينبغى أن يتضمن المنهج الفرص الفاعلة والفعالة ، كى يدرك المتعلم العلاقة تبادلية التأثير بين العمليات السكانية (الوفاة - الخصوبة - الهجرة) ، ومردوداتها التى تتمثل فى :

- الإطار : الاجتماعى / الاقتصادى ، للتنمية .
- رفاهية العائلة .
- الجنسانية والأبوة المسئولة .
- البيئة والنظام البيئى .

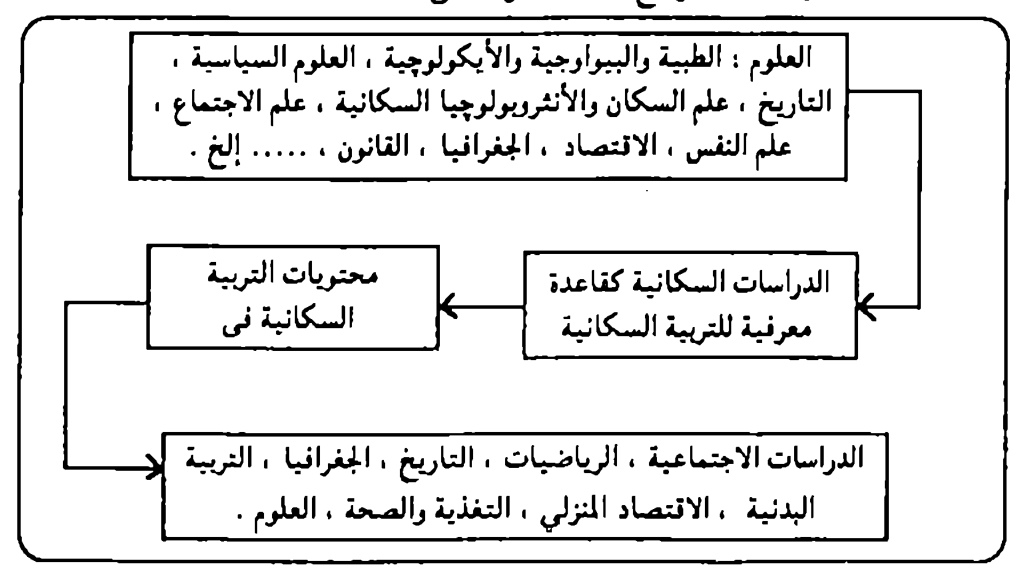
ويوضح الشكل التالى العلاقات المتداخلة بين الظواهر والعمليات السكانية على المستويين الجزئى والكلى ، وأثرها على نوعية الحياة الفردية والجماعية :



كذلك ، ينبغى أن يعمل المنهج على تشجيع المتعلم على الابتكار والإبداع والتجديد ، عن طريق إدخال مضامين ومنهجيات جديدة ، تهدف اكتشاف المتعلم للجوانب المتعددة للحياة المشتركة ، من زاويتى الفرد والمجتمع معاً .

ويتطلب تحقيق الغرض السابق ، البحث عن طريقة تكاملية لتقديم المحتويات الدراسية ، مع التركيز على المعانى الصحيحة للمفاهيم التى تتضمنها تلك المحتويات ، والأخذ بالطرائق التى تنمى مشاركة التلميذ بفاعلية ، واعتماد الأساليب التى تغريه وتشجعه ليكون إنساناً منتجاً بإكسابه المهارات المفيدة له فى المستقبل .

٤ - ينبغى أن يحتوى المنهج مقرراً فى «التربية السكانية» ، مع مراعاة أن «الدراسات السكانية» . تمثل القاعدة المعرفية التى تنبثق أو تشتق منها محتويات «التربية السكانية» ، كما يوضح ذلك الشكل التالى :



وجدير بالذكر أن "التربية السكانية" ينبغى أن تركز عملياتها الخلاقة (محتوى التعليم - طريقة التعليم - بيئة الصف) على التلميذ ؛ كى يكتسب المردودات التربوية التالية :

(أ) بالنسبة لمحتوى التعليم ، ينبغى أن يركز على المفاهيم والقضايا والمشكلات السكانية .

(ب) بالنسبة لطريقة التعليم ، ينبغى أن تسهم فى : اكتشاف وتفسير العلاقات ، والتحرى الذاتى ، والديمقراطية فى مشاركة المجموعة وصنع القرار الجماعى ، وأن تؤكد أن المعلم يعمل كوسيط ومحرك لعملية التقصى .

(جـ) بالنسبة لبيئة الصف ، ينبغى أن تتيح الفرص أمام المتعلم للتحكم الذاتى وإطلاق السجية ، حرية الحركة ومرونة التنقل ، استخدام التكنولوجيا كمنطلق وأساس للموارد التعليمية .

وبذا تسهم التربية السكانية فى تحقيق الأهداف المأمولة التالية :

* اكتساب العمليات العقلية الرفيعة .
* تعزيز الاستقلال الذاتى .
* ممارسة النقد الموضوعى .
* رفع الفعالية السياسية .

وينبغى التنويه إلى أن إدراج " التربية السكانية " كأحد موضوعات المنهج ، يجب أن يحقق الأهداف التربوية التالية :

أولاً :

أن يكتسب التلميذ الجوانب المعرفية والعلمية المرتبطة بالموضوعات التالية :

أ - الأسرة ووظائفها :

١ - تعريف الأسرة - وظائف الأسرة - الترابط الأسرى - المسئولية داخل الأسرة - علاقة الأسرة بالجيران - مسئولية الأسرة تجاه المجتمع - تنظيم الأسرة وأهدافه .

٢ - مدلول السكان :
بالنسبة للبشر - وبالنسبة لغير البشر .

٣ - التركيب السكانى من حيث :
العمر - النوع - التركيب النوعى البشرى .

٤ - التكوين السكانى من حيث :
الجنس - العقيدة - اللغة - الحرفة - الموقع الجغرافى .

٥ - الكثافة السكانية وحجم الأسرة :
الأسرة الكبيرة - والأسرة الصغيرة .

٦ - كثافة السكان :
تعريفها - نوعياتها .

٧ - المقاييس الديموجرافية :

معدل المواليد - معدل الوفيات - معدل الهجرة الإجمالية - معدل الزيادة الطبيعية- معدل النمو السكاني - توقع الحياة - زمن مضاعفة السكان - الإسقاطات السكانية - معدل الإحلال - معدل الإعالة .

٨ - العمليات الديموغرافية :

المواليد (الخصوبة) - الوفيات - الهجرة .

٩ - التعدادات - الإحصاءات الحيوية - الخ .

ب - العوامل التى تتحكم فى النمو السكانى :

١ - الموقف السكانى : اتجاهات المتعلم بالنسبة إلى :

الأسرة - المجتمع المحلى (الحى/القرية/المدينة/المحافظة) - الوطن العربى - العالم - نظرية التحول الديموجرافى .

٢ - تأثير العوامل الآتية على النمو السكانى :

الخصوبة - الوفيات - الهجرة (عوامل الرد والجذب) وأنواعها .

٣ - القيم والمعتقدات : وتأثيرها على :

الخصوبة - الوفيات - الهجرة .

٤ - حجم الأسرة :

بالإنجاب - بتعدد الزوجات - بالعقم - بالهجرة .

٥ - سياسة الدولة تجاه :

سن الزواج - حجم الأسرة - الهجرة .

جـ - الآثار المترتبة على المشكلة السكانية فى بعض الدول النامية :

١ - تأثير حجم الأسرة على :

كمية ونوعية الطعام - الملابس - احتياجات أخرى - صحة أفراد الأسرة : الجسمية والنفسية والعقلية - نوعية الخدمات التى يوفرها المجتمع المحلى - الكثافة السكانية وأثرها على الصحة العامة - اقتصاديات الأسرة - ميزانية الأسرة ونصيب الفرد منها.

٢ - تأثر المشكلة السكانية على :

مجال التنمية الاقتصادية - الزراعة - إنتاج الطعام - الصحة - التعليم - الخدمات الحكومية - التمرين - النقل والمواصلات - الادخار والقروض - الاستثمار - الإسكان - الأخلاقيات .

٣ - تأثير النمو السكانى السريع على النظام البيئى :

مفهوم البيئة والنظام البيئى - الإسراف فى استغلال مصادر الثروة المتجددة وغير المتجددة - الإهدار فى الأراضى الزراعية - التلوث بأنواعه - اختلال التوازن البيئى

- تدمير مصادر الثروة الطبيعية - الطاقة .

٤ - تأثير النمو السكاني السريع على الموارد الاقتصادية :

على مستوى العالم - في الدول المتقدمة - في الدول النامية - الصراع بين العالم النامي والمتقدم .

د - فسيولوجية الإنجاب والتكاثر البشري :

فسيولوجية الإنجاب غير البشري - خصائص الرجولة والأنوثة - الجهاز التناسلي عند الرجل والمرأة - التغيرات الجنسية للجنسين وقت البلوغ - الإخصاب ومراحل تكوين الجنين - صحة الحامل ورعايتها - رعاية الطفل .

هـ - السياسات السكانية والبرامج المرتبطة بها في دول العالم :

جوانب المشكلة السكانية كما تحددها السياسة القومية - أهداف السياسة القومية للسكان - العوامل التي تؤثر في خفض معدل الإنجاب - دور الوزارات المعنية في المشكلة السكانية - الدور المباشر (التربية السكانية) - الدور غير المباشر (نماذج من سياسات قومية أخرى لدول نامية ومتقدمة) .

و - التخطيط للمستقبل فيما يختص بالقضايا السكانية :

اتخاذ القرار بسن الزواج - اتخاذ القرار بحجم الأسرة - اتخاذ القرارات بفترات التباعد بين جيل وجيل آخر .

ثانياً : الاتجاهات العقلية والسلوك المسئول نحو :

تنمية الاتجاهات نحو دراسة القضايا السكانية - تنمية الاتجاهات نحو حجم الأسرة الصغيرة - تنمية الاتجاهات نحو ترشيد الاستهلاك -تقدير حقيقة إسهامات النمو السكاني المتوازن في توفير نوعية أفضل من الحياة للأفراد والأسرة .

ثالثاً : تنمية المهارات التالية :

مهارة الملاحظة والإنتاج - مهارة التصنيف - مهارة المقارنة - مهارة التحليل وتركيب الأجزاء - مهارة التقويم - مهارة إجراء التجارب - مهارة استخدام الرموز - مهارة جمع وتفسير المعلومات - مهارة إعداد الرسوم البيانية والجداول والخرائط - مهارة المشاركة في الأعمال المدرسية وأنشطة المجتمع .

القسم الثالث عشر

المناهج الوظيفية [٣]

المنهج التربوى وقضايا الإقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل

(٥٠) المنهج التربوى وتحقيق التنمية الأقتصادية.

(٥١) المنهج التربوى كمنظومة تكنولوجية .

(٥٢) المنهج التربوى ودراسة المستقبل .

(٥٣) التدفق المعلوماتى فى عصر العولمة .

(٥٤) التعليم عبر الإنترنت .

تمهـــــيد :

يتطرق القسم الثالث عشر إلى قضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل ، حيث تمثل هذه القضايا ثالوثًا متشابك الأطراف ، فالاقتصاد القوى يدعم وجود تكنولوجيا متقدمة ، ويحقق وجودها إن لم تكن موجودة فى الأصل . أيضًا ، فإن الدول التى تمتلك تكنولوجيا نظيفة رفيعة المستوى ، يمكن إدراجها ضمن الدول الغنية ، والتى تمتلك إقتصاداً متيناً .

وللأمانة ، نقول إن ما تقدم يتحقق بدرجة كبيرة فى أغلب الأحيان ، مالم تلعب القوى السياسية المضادة لعبتها فى سوق التنافس ، فتعمل على تدمير اقتصاد بعض الدول ، أو إحداث هزات عنيفة فيه ، على الرغم من امتلاك هذه الدول لقاعدة صناعية وتكنولوجية عالية المستوى ، وذلك مثلما حدث مع النمو الأسيوية .

وعلى الرغم من ذلك ، مهما حدثت هزات فى اقتصاد الدول التكنولوجية القوية ، فإنها تستطيع أن تسيطر على الموقف ، وتبدأ بناء اقتصادها من جديد .

المهم فى الموضوع ، أن هناك علاقة تبادلية التأثير بين الاقتصاد والتكنولوجيا ، وكلاهما له علاقة مباشرة بعلوم المستقبل . فالدول المتقدمة اقتصاديا وتكنولوجيا ، لا تكتفى بالموجود لديها فى ظل الظروف المتاحة الحالية ، وإنما تتطلع دوما إلى المستقبل ، لتحقيق المزيد والمزيد من التقدم ، ويكون سبيلها لذلك ، هو العلم .

إذاً فعلوم المستقبل ، هى الهدف الذى تنظر إليه الدول الغنية والمتقدمة بعين الاعتبار ، وتحاول تحقيقه ، لأنه يحقق أمانى وآمال شعوبها فى حياة مستقبلية تتسم بالمزيد من الرخاء والرفاهية .

والحقيقة إن النظر للمستقبل من خلال المناهج الوظيفية ، ينبغى ألا يقتصر فقط على الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل ، إذ أن التدفق المعلوماتى فى عصر العولمة ، والتعليم خارج جدران المدرسة عبر شبكات الإنترنت ، بمثابة دعامتين أساسيتين لتحقيق المستقبل المأمول ، وذلك ما سوف يظهر خلال ثنايا الحديث عند التطرق لموضوعى : التدفق المعلوماتى والتعليم بالإنترنت .

(٥٠)

المنهج التربوى وتحقيق التنمية الاقتصادية

تمهيد :

بدأ علم الاقتصاد يتطور ويتخذ صورة علم اجتماعى واضح المعالم ، من منتصف القرن الثامن عشر حتى يومنا هذا . وقد اختلفت تعريفات علم الاقتصاد . فمثلا عرف (آدم سميث) الاقتصاد بأنه علم الثروة ، وميدانه يقتصر على دراسة طبيعة ثروة الأمم وأسبابها ومظاهرها الخارجية ، كما أن (الفريد مارشال) عرف الاقتصاد بأنه دراسة الناس فى حياتهم العملية العادية .

ومهما تباينت التعريفات السابقة ، فإننا لا نستطيع أن نفصل الاقتصاد عن أهداف الأمة الاجتماعية . وعليه .. فإن الاقتصاد هو وسيلة المجتمع لبلوغ أهدافه بأقل قدر ممكن من النفقات أو الموجود . (١)

وبعامة ، لا يستطيع الإنسان أن يبدع ويبتكر ، إذا كان مهدداً فى رزقه وقوت يومه . إن تفكير الإنسان يصاب بالشلل التام ، إذا لم يجد ما يكفيه مادياً لمقابلة المتطلبات الضرورية لحياته . إذاً ، تلعب الظروف الاقتصادية دوراً خطيراً فى حياة الإنسان ، وفى تحديد أبعاد مستقبله بدرجة كبيرة .

ما تقدم ، لا يقتصر فقط على الإنسان ، ولكنه ينطبق أيضاً على مستوى الدول . لذا ، نجد العالم مقسمًا الآن إلى دول غنية متقدمة ، ودول فقيرة نامية . ولأن الأخيرة تتعثر فى النهوض من كبوتها الاقتصادية ، فإنها تلجأ إلى الدول الغنية لتساعدها اقتصاديا ، وهى عندما تفعل ذلك ، فإنها تحكم على نفسها ، بأن تكون من توابع الدول الغنية ، أو تدخل معها فى تحالفات عسكرية واقتصادية .

ولتوضيح الفكرة السابقة نأخذ الاقتصاد المصرى كمثال :

بعد قيام ثورة ١٩٥٢ ، ومع الارتفاع المستمر فى نصيب الصناعة فى مجال الناتج القومى ، أصبح تحول القوة العاملة المصرية من القطاعات التقليدية إلى القطاعات الحديثة ، أمراً لا مفر منه وضرورة لازمة . ولكن مع اقتراب الستينيات من نهايتها ، بدأ الاقتصاد المصرى يعانى من صعوبات شديدة . ولقد زادت هذه الصعوبات ، وبلغت ذروتها بعد نكسة ١٩٦٧ ، بسبب توجيه الجزء الأكبر من الموارد الاقتصادية إلى تمويل الاستعدادات الحربية ، بدلا من الاستثمار المنتج . وبعد نصر أكتوبر ١٩٧٣ ، وبداية عصر الانفتاح ، تحول الاقتصاد المصرى إلى اقتصاد حر ، مع الاحتفاظ بالقطاع العام كدعامة للاقتصاد . لقد قام اقتصاد الانفتاح على أساس اقتصاد استهلاكى ، فغير ذلك كثيراً من أنماط معيشة الإنسان المصرى ، وطريقة تعامله مع نفسه ومع غيره . وظهرت آثار سلبية أثرت على مستوى المعيشة فى مصر . ومع نهاية الثمانينيات ، وبداية التسعينيات ، ظهر اتجاه قوى لتحجيم الانفتاح لجعله إنتاجيًا بدلا من كونه استهلاكياً . (٢)

المهم فى الموضوع ، أنه فى المراحل المختلفة التى مر بها الاقتصاد المصرى ، كان الفكر المصرى يعيش ظروف الاقتصاد المصرى نفسها . فعندما ، كان الاقتصاد قوياً ، قابل ذلك فكر مستنير عطاء . وعندما كان الاقتصاد لا ضابط له ولا رابط ، هبط الفكر المصرى إلى مستوى الدونية ، وأصبح رخيصاً مبتذلاً .

وباختصار .. فإن طبيعة الفكر فى أى اقتصاد بعينه ، هى إحدى نواتج ومردودات نمط التنمية المتبع فى هذا الاقتصاد .

الاقتصاد فى المنهج .... لماذا ؟

بادئ ذى بدء ، ينبغى الإشارة إلى أن الوعى الاقتصادى بات أمراً مطلوباً ، بالنسبة للمواطن العادى والمتخصص على السواء ؛ إذ يساعد هذا الوعى على معرفة الفرد للخصائص الاقتصادية للمجتمع الذى يعيش فيه . وبالتالى ، يستطيع الفرد تقدير الركائز الحقيقية التى يقوم عليها السوق الاقتصادى ، من حيث القدرات والخبرات والإمكانات واحتياجات العمل ، وفق أسس علمية دقيقة .

ولا نغالى القول ، إذا قلنا إن إدراج علم الاقتصاد ، كأحد مكونات المنهج ، بات ضرورة مهمة ولازمة ، فى عصر العولمة ، خاصة وأن الدول لم تعد تسيطر على بعضها البعض عن طريق العمل العسكرى ، وإنما تحقق هذا العمل عن طريق التبعية الاقتصادية . فالدولة الأقوى الآن ، هى التى تسيطر وتهيمن على الاقتصاد العالمى ، وتحركه وفق مصالحها الخاصة . أيضاً ، فالدولة الضعيفة حالياً ، هى التى لا تمتلك الاقتصاد القومى الذى يحررها من ويلات وتبعات الدولة القوية اقتصادياً .

ولتأكيد ما تقدم ، فإننا نستشهد بما قاله ويليام نوك فى كتابة (عالم جديد جرئ Bold New World) فى هذا الشأن : إن الكفة الراجحة فى القرن الحادى والعشرين سوف تكون لرأس المال (غير المنتهى) . ويترتب على ذلك نتيجة مفادها أن هذا التطور ، سيكون أخطر من النظام الامبريالى الذى شهده العالم من قبل .

لماذا ؟

لأنه سيكون استعماراً بغير اسم ، ولكن هذا التطور قد لا يكون مؤذياً تماماً كما يبدو للوهلة الأولى . فالساسة ورجال الاقتصاد فى مختلف دول العالم يبدون اهتماماً أكثر من اللازم بموضوع الميزان التجارى ، ومع ذلك فإن أرقام هذا الميزان تبدو مخادعة إلى حد كبير ، وخاصة فى عصر " اللامكان" (العولمة) ، لأن حجم بند "الواردات" كما اعتدنا أن نعرفه فى الميزانية بأنه حجم المنتجات التى تدخل البلد من الخارج ، فى حين أن " الواردات " فى عصر " اللامكان " قد تشمل منتجات جاء بعض مكونها أصلاً من البلد المستورد .

ومعنى ذلك ، أننا بصدد إحداث تغيير ضرورى وشامل فى التعريف الدقيق لمعنى الصادرات والواردات والموازنة وبلد المنشأ وجنسية المنتج .

ثم أنه ينبغى أن يوضع فى الاعتبار أن الميزان التجارى بمفهومه الراهن يغفل فى تقديره

الثروات الناجمة عن الخدمات غير المنظورة والناجمة عن المعرفة ولبس الأشياء المادية ، بينما هذه الخدمات ستشكل فى عصر " اللامكان " أهم مصادر الثروة (٣) .

إذاً ، على الرغم من خطورة وهيمنة وسيطرة البعد الاقتصاد فى توفيق أوضاع الدول فيما بينها ، فإن البعد المعرفى لا يقل أهمية عن البعد الاقتصادى ، لأنه يحدد هوية الدول ، من حيث كونها متقدمة أو متخلفة فى عصر المعلومات .

ويعنى ما تقدم ، أن المشكلة لا تقتصر فقط على البعد المادى ، والمتمثل فى الاقتصاد القومى القوى . ولكن ، يعضد ويسند البعد السابق ، وجود قاعدة علمية وتكنولوجية رفيعة المستوى . فمن الملاحظ ، وجود عديد من الدول الغنية جداً ، بثرواتها الطبيعية (مثل البترول والمواد الخام) ، أو بثرواتها التراثية والحضارية ، أو بمواقعها الجغرافية المتميزة ، ولكنها تفتقر لوجود الكوارد العلمية والتكنولوجية الكفؤة . لذا ، فإن هذه الدول ، لا يتم ترتيبها أو إدراجها ضمن قائمة الدول المتقدمة والقوية .

وما يؤكد ما تقدم ، أن العالم اليابانى ميشوكاكو فى كتابة (رؤى Visionsa) ، أشار إلى :

ونحن نستعد لدخول القرن الحادى والعشرين ، فإن المقدر أن يكون لهذا التسارع التطورى فى حقول العلم والتكنولوجيا مضاعفات واسعة على ثروات الأمم ومستويات معيشتها ... وإنه على مدى القرون الثلاثة الماضية ، كانت الثروات تتكدس عند الدول التى تتمتع بالمصادر الطبيعية الغنية ، أو تلك التى تمكنت من تكديس رءوس الأموال الضخمة ، ومن ثم كان ظهور القوى العظمى فى أوروبا خلال القرن التاسع عشر ، والولايات المتحدة فى القرن العشرين ، مرتبطاً بمدى القدرة على استغلال هذا المبدأ التقليدى ... ولكن يبدو أن هذا المبدأ قد أشرف على التقوض والانهيار ، حيث يظهر مفهوم جديد لثروات الأمم بعيداً عن الثروات الطبيعية ورءوس الأموال المكدسة ... مفهوم جديد يرتكز على قوة العقل والخيال والقدرة على الابتكار والتحكم فى التكنولوجا الجديدة (٤) .

أيضاً ، فإن دراسة مقرر فى الاقتصاد ، يمثل بعداً مهماً ينبغى أن يسيطر عليه المتعلم فى عالم الصراعات والتناحرات المادية ، التى تحدث على مستوى : الأفراد والمجتمعات والدول ، على السواء . ولعل الحديث التالى ، يؤكد جدوى ونفع هذا الأمر ، بالنسبة للمتعلمين فى هذا الزمان .

١ - ينبغى ألا يكون المنهج التربوى من العوامل الأساسية فى إكساب المتعلم بعض الجوانب المعرفية فقط ، وإنما يجب أن يتسع نطاقه ، فيبرز الاستخدامات الاقتصادية، وما تتطلبه من العوامل الأساسية اللازمة لإكساب المتعلمين أصول وطرائق البحث العلمى ، ولتدريبهم على الأساليب التقنية الاقتصادية المتطورة والحديثة .

وعليه ، كلما زادت حاجة الاقتصاد إلى أصحاب المهارات رفيعة المستوى من العلميين والعمليين (التكنيكيين) ، زادت الأهمية الاقتصادية لتأمين وجود مقرر جيد فى الاقتصاد ، يحقق الهدف السابق .

٢ - تستخدم الدول المتقدمة والنامية على السواء ، المناهج التربوية ، كأدوات تبرز عن طريقها التقدم الاقتصادى الذى تحققه ، وفق معدلات التنمية لكل دولة على حدة .

فإذا أخذنا فى الاعتبار ، أن جميع الدول بلا استثناء تسعى جاهدة لتحقيق تقدم اقتصادى ، فذلك يبرر التمويل السريع للإعداد الأكاديمى فى العلم والتكنولوجيا نحو التطبيقات العالية فى الخطة القومية . ولما كان الاقتصاد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع ميادين العلم والتكنولوجيا ، يكون من المهم أن يتضمن المنهج دراسة وافية وشاملة عن الأنظمة الاقتصادية الشائعة فى العالم ، وأن يتضمن كذلك مبررات اختيار نظام اقتصادى بعينه ودون غيره ، كنظام يحكم ويتحكم فى العلاقات ، التى تقوم بين الأفراد والمؤسسات فى أي مجتمع من المجتمعات .

٣ - تهتم أية دولة وفق إمكاناتها التى تمتلكها ، بإعداد النخبة والصفوة من العلماء والباحثين فى شتى المجالات ، وذلك لمتابعة التقدم العلمى والتكنولوجى . ولما كان التقدم العلمى والتكنولوجى يعتمد أساساً على وجود قاعدة اقتصادية متينة ، ولما كان إعداد النخبة والصفوة من العلماء والباحثين لن يتحقق دون وجود قاعدة مقابلة من الكوادر البشرية الكفوءة التى تستطيع تحقيق هذا المطلب ، لذا يكون من الواجب إبراز الدور المهم للاقتصاد القومى فى هذا الشأن .

وحيث أن جميع الدول ، ليست على قدم المساواة من الناحية الاقتصادية ، لذا فإن بعض الدول تتمكن بسهولة من تحقيق الهدف السابق ، بينما لا تستطيع بعض الدول الأخرى بلوغه من قريب أو بعيد .

لذا ، يكون من المهم دراسة الأسباب الحقيقية للتباين الموجود بين الدول بعضها البعض ، بالنسبة لقضية تجهيز وإعداد العلماء والباحثين ، من خلال مقرر فى علم الاقتصاد ، بشرط أن يلقى هذا المقرر الضوء على التكلفة الحقيقية اللازمة لإعداد الباحث فى أى مجال من المجالات، وأن يبرز أسباب هجرة العقول من الدول النامية إلى الدول الغنية .

٤ - يتطلب تحقيق التنمية الاقتصادية القيام بالتحليلات واتخاذ القرارات والتخطيط والإدارة ، وذلك لم يعد ممكناً دون وجود :

* كوادر اقتصادية تستطيع القيام بها العمل .
* أساليب رياضية متقدمة وآلات حاسبة قوية .

ويمكن تحقيق الشرطين السابقين من خلال مقرر فى الاقتصاد ، حيث يتم إعداد الكوادر الاقتصادية ، وكذا تدريبها على استخدام الأساليب الرياضية التى تحتاج إليها فى عملها .

٥ - إن الدعوة للحداثة أو الأخذ بلغة العصر وتقنياته المتطورة ، لهى دعوة للتقدم نحو المستقبل . وهى فى الوقت ذاته ، رهن بمدى القدرة على الأخذ بأساليب العلم الحديث. وطالما نتحدث عن العلم الحديث ، فينبغى الإشارة إلى الاتجاهات والتوجهات الحديثة فى علم الاقتصاد ، إذ من خلال هذه الاتجاهات والتوجهات يتم إعادة النظر فى الأصول التقليدية المتوارثة لنظريات علم الاقتصاد .

إذاً ، يتطلب الأمر إعادة النظر فى مقررات علم الاقتصاد المعمول بها على مستوى التعليم العام (إن وجدت) ، أو استحداث مقررات جديدة فى علم الاقتصاد وإقرارها ، بشرط أن تتوافق مع المفاهيم الاقتصادية الجديدة ، لتأثيرها المباشر على المفاهيم السياسية والاجتماعية والصناعية والزراعية والتجارية والتعليمية والثقافية ... إلخ .

التنمية الاقتصادية :

تقوم التنمية الاقتصادية لأي بلد من البلاد ، على مجموعة من المرتكزات ، أهمها ما يلى :

١ - تحقيق عناصر الربط المختلفة بين جميع المدن (Cities) الواقعة فى بلد ما (Country) ، كذا الربط بين هذا البلد والبلدان الأخرى .

٢ - التنمية البشرية كهدف وأداة لبناء الإنسان علميًا وثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا وصحيًا ودينيًا .. إلخ .

٣ - التنمية الصناعية لإيجاد مجتمعات حضرية عمرانية ، وتشجيع المستثمرين من الداخل والخارج .

٤ - تدعيم الإنتاج الزراعى والحيوانى لتحقيق الاكتفاء الغذائى الذاتى .

٥ - تنمية وتطوير صناعة السياحة .

٦ - حماية البيئة من التلوث .

٧ - تطوير وتدعيم مشروعات البنية الأساسية (المياه ، الكهرباء ، الطرق ، الصرف الصحى ، .... إلخ)

٨ - تدعيم السياسات الاقتصادية التى تتوافق مع الظروف والإمكانات المتاحة .

٩ - دعم الأجهزة الأمنية ورفع كفاءتها .

١٠ - تدعيم وبناء هيكل الخدمات الاجتماعية المختلفة [٥] .

بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن التنمية الاقتصادية تساعد على إبراز أهمية الاستمرار فى الأفكار الاقتصادية ، وضرورة تطوير هذه الأفكار إذا تطلب الأمر ذلك . كما تساعد على معرفة الوضع المميز لعلم الاقتصاد بين العلوم الاجتماعية والدراسات الإنسانية [٦] .

وجدير بالذكر أن معظم تجارب التنمية الاقتصادية خلال الخمسينيات والستينيات ، قد تأثرت بالجو السائد فى الفكر الاقتصادى فى ذلك الوقت عن دور الدولة فى تحقيق التنمية . ولكن فى ظل النظام العالمى الجديد (العولمة) ، تتأثر التنمية الاقتصادية ، بما حققته ثورة المعلومات والاتصالات من تغيير فى طبيعة الإنتاج ، وفى طبيعة الثروة المالية الرمزية من أسهم وسندات وأوراق : مالية وتجارية ، التى يتم تبادلها على مستوى مختلف البورصات العالمية . لذا ، لم تعد التنمية الاقتصادية تعتمد حالياً على الاقتصاد العينى .، وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على الاقتصاد الرمزى [٧] .

وبعد السرد السابق لبعض جوانب التنمية الاقتصادية ، يكون من المهم طرح السؤال التالى :

ما دور المنهج فى التنمية الاقتصادية ؟

يسهم المنهج فى تحقيق التنمية الاقتصادية ، إذا أبرز أهمية الموضوعات التالية :

(أ) القطاعان العام والخاص متساويان فى رعاية الدولة لهما .

(ب) حقوق العمال وحمايتهم ضد تعسف أصحاب العمل .

(جـ) إتاحة الفرص للاستثمار وإزالة العقبات البيروقراطية .

(د) وضع خطة طموحة لتحرير الاقتصاد المصرى بهدف :

* زيادة الإنتاج .
* خلق فرص عمل جديدة .
* محاربة البطالة .
* توفير الثقة بين المستثمر وأجهزة الدولة .
* استراتيجية العمل تقوم على أساس سياسة عامة ، لا ترتبط بالأشخاص .

(هـ) التكامل بين التخطيط والتنفيذ .

(و) تطوير التعليم لمسايرة التنمية الاقتصادية ، وزيادة القدرة التكنولوجية .

(ز) التكامل الاقتصادى بين مصر والدول العربية من ناحية ، وبين مصر والدول الإفريقية من ناحية أخرى .

(ح) التعاون الاقتصادى بين مصر وجميع بلاد العالم ، فى ظل النظام العالمى الجديد (العولمة) .

(ط) سرعة إنجاز المشروعات وإحكام الرقابة على الأسعار .

(٥١)

المنهج التربوى كمنظومة تكنولوجية

بادئ ذى بدء ، يجدر الإشارة إلى أن المقصود بالتكنولوجيا ليست تكنولوجيا المواد والآلات وأساليب الإنتاج فقط ، ولكن المقصود هو التكنولوجيا بشقيها المادى والإنسانى السلوكى ، والمعرفة بـ "التيروتكنولوجيا" ، وهى تركز على خدمة البشرية بعيداً عن التخريب والتلوث البيئى بأنواعه المختلفة .

من المنطلق السابق ، ينبغى تعظيم دور التكنولوجيا على أساس أنها الأسلوب الأمثل فى ربط جميع الجوانب الاقتصادية بعضها ببعض ، وفى الحفاظ على الموارد الطبيعية واستغلالها بطريقة مثالية .

ومن هنا ، يمكن الزعم بأن تحديث التكنولوجيا المتاحة وتعميم تطبيقاتها ، بمثابة أمر ضرورى لا بديل عنه ، غير التخلف والتبعية ، بشرط أن يراعى البعد الإنسانى كما سبق أن ذكرنا ، حتى يتم التواصل والاتصال بين الأفراد بعضهم البعض ، وحتى يتم التفاعل بين الأفراد والسلطة . وهذه تمثل الأهداف الحقيقية للتربية ، إذ عن طريق المناهج ، تسعى التربية إلى إعداد الفرد المثالى القوى فى سلوكه وتصرفاته وقراراته وأخلاقياته وتعاملاته مع الآخرين .

التكنولوجيا فى المنهج التربوى :

إن تطبيق التيروتكنولوجى ، ونقل التكنولوجيا فى المنهج التربوى ، يسهم فى الارتقاء بالإنسان ، وفى زيادة إنتاجية المنظمات والمؤسسات ، وفى تحسين الحياة الإنسانية نفسها وجودتها .

وإذا اقتصر حديثنا عن التكنولوجيا فى جانبها المادى فقط ، نقول إن التكنولوجيا فى حد ذاتها مجرد أدوات صماء متحركة ، تؤدى وظائف تسهم فى تحقيق راحة الإنسان ورفاهيته ، بصورة أكثر سرعة ونظافة ودقة وإنتاجا .

ولما كان الإنسان يستخدم أدواته الطبيعية (اليدين ، القدمين ، العينين ، ...) فى أداء بعض الوظائف بصورة أبطأ وأكثر فجاجة ، فإن التكنولوجيا كأداة خارجية حلت محل أدوات الجسم الإنسانى ، لتؤدى الأدوار نفسها على نحو يتميز بالمستوى رفيع الجودة وعال الدقة ومضمون النظافة وغزير الإنتاج فى أقل وقت ممكن ، خاصة بعد أن تطورت التكنولوجيا ذاتها فى الثلاثين سنة الأخيرة من البداية نحو الحداثة .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإنه ليس بالتكنولوجيا وحدها يحيا الإنسان .. وإنما بكل ما يتصل بها من إنسانيات ، ليحقق حريته التى تمثل كمال وذروة ذاته البشرية . فمن غير المعقول أن تخدم التكنولوجيا الأفكار الرجعية والمتخلفة ، أو تسهم فى نشر التداعيات التى تسلب حق الإنسان فى التفكير التقدمى الذى يناسب ظروف العصر . أيضا ، من غير المعقول أن تعمل التكنولوجيا على تدعيم الحركات المتطرفة والإرهابية .

وهنا قد يقول قائل :

« إن العيب ليس فى التكنولوجيا ، وإنما الخطأ يقع بالكامل على عاتق الإنسان الذى يوظف التكنولوجيا بطريقة غير صحيحة ، ويستخدمها فى ترسيخ قواعد التخلف ومقاومة الفكر التقدمى والحركات التحررية . »

هذا صحيح على طول الخط ، ولذا ينبغى أن يعمل المنهج التربوى على تدارك الأمور التالية :

* ظهرت التكنولوجيا كأحد المستحدثات ، ولتكون الأساس لظهور مستحدثات تالية أخرى أكثر حداثة وعصرنة ، وبالتالى فإن التوظيفات السيئة للتكنولوجيا لا ينبغى رفضها فقط ، بل يجب مقاومتها ودحضها ، وإظهار خطورتها فى شل حركة المجتمع نحو التقدم .

فعلى سبيل المثال ، عندما ظهرت التكنولوجيا ، لم يكن يخطر على بال أحد ممن ابتكرها أو اخترعها آنذاك ، أن تستخدم فى الفصل بين الذكور والإناث فى قاعات الدروس فى بعض الدول ، أو تستخدم فى إثارة غرائز الإنسان عندما تصاحب الحركات المبتذلة فى الملاهى والقاعات الفنية سيئة السمعة . إن خدمة التخلف ودعم البدائية ، كذا مساعدة ممارسة الأعمال المبتذلة المنافية للأخلاق والآداب ، سواء بسواء ، إذ يمثلان عودة قسرية إلى الوراء ، تكون نتيجته هبوط الذوق العام وإيجاد المبررات لفعل الخطأ .

* إن الإنجازات العظيمة والأعمال الهائلة والبطولات الخارقة ، التى حققها الإنسان كانت بفضل التكنولوجيا بدرجة كبيرة . لذا ، يكون من غير المقبول أن يتهم بعض الناس التكنولوجيا ، بأنها السبب المباشر فى معاناة الإنسان من الناحيتين : المادية والمعنوية .

لقد وجدت التكنولوجيا لتحفز الإنسان لمزيد من العمل ، ولمزيد من التفكير والابتكار والإبداع ، لذا فالإنسان الكسول أو المتكاسل ، كذا الإنسان التواكلى أو الذى يؤمن بالغيبيات ويعتقد فى الخرافات ، ليس له مكان فى عصر التكنولوجيا .

أيضاً ، ظهرت التكنولوجيا من أجل رفاهية الإنسان ، وسعادته وأمنه ، ورفع مستواه المعيشى ، ولتيسر الكثير من الأعمال الصعبة عليه ، إذا استخدمت الاستخدام الأمثل والصحيح. أما إذا استغل الإنسان التكنولوجيا فى فعل الشر ، وإيذاء الآخرين ، ومقاومة السلطة بطرق غير شرعية ، فردود أفعاله السيئة سوف تعود عليه فقط .

* إن التكنولوجيا قد تسهم فى تغيير الشكل الخارجى للإنسان ، ولكنها أبداً لن تغير معنى هذا الإنسان أو مضمونه .

فعلى سبيل المثال ، قد يكون الإنسان حديثًا فى ملبسه ومسكنه ووسيلة مواصلاته وعاداته اليومية ، ولكنه يكون مبتذلا فى لغة الحديث وفى تعاملاته مع الآخرين .

أيضاً ، قد يدعى أنه تقدمى فى حديثه أمام الناس عن المرأة ، ولكنه يمارس شتى صنوف القهر والعذاب معها فى الخفاء .

كذلك ، المعلم أو أستاذ الجامعة الذى يحاضر فى قوانين العلم ويتحدث عن إنجازاته

الرائعة صباحاً ، ولا يتورع عن الذهاب إلى المشعوذين والدجالين لتحضير الأرواح فى المساء .

* إذا نظرنا إلى الحداثة على أنها انسجام ذهنى بين الزمن ومحتواه ، أو بين الإطار والصورة فى حركتها ، ينبغى فى هذا السياق أن تتجرد التكنولوجيا من كل الملابسات الفيزيقية التى تحيطها أو تتخايل فيها ، وتتحول إلى النقيض من ماديتها إلى مجرد محض هو العلم أو المعرفة .

وبذا ، يغدو الناس على شئ من الحداثة ؛ حين تنصرف هذه المعرفة إلى سلوكهم ومعاييرهم وحياتهم واتجاهاتهم وتوجيهاتهم وأخلاقهم وممارساتهم اليومية .

* ينبغى التحفظ على فكرة البحث عن أي من الأيديولوجيا أو التكنولوجيا هو الذى ينتسب للحضارة ، إذ تجعل هذه الفكرة وكأنهما على طرفى نقيض ، شأنهما فى ذلك شأن بقية الثنائيات المعروفة ، مثل : التراث والمعاصرة ، والتقليد والحداثة ، .... الخ .

إن الفكرة السابقة تحرم التحديث نفسه من صفة الاستمرار ، علما بأن الحداثة ذاتها قد تكون حداثات مستمرة ، وأخرى قد لا تستمر حتى فى أداء وظائفها رغم جانبها النفعى المباشر .

وتخلق استمرارية الحداثة ، السياق الذى يمكن أن تتحرك من خلاله ، أو تنمو عن طريقه، نحو المزيد من الحداثة . لذا ، ما يعنينا بالدرجة الأولى هو الحداثة السياقية ، حيث تكون على النمط نفسه الذى تحدث به التنمية ، وبذا يمكن القول بأن الحداثة تتكاثر ذاتيًا ، شأنها فى ذلك شأن التنمية . فتنمية إحدى المناطق ، هى تنمية عديد من الصناعات وتوفيراً لمضاعفات الصناعة، وذلك يتطابق مع الحداثة التى تتطلب حركة ، ليست نقلا فى الزمان ، وإنما تركيب ديناميكى من الزمان لأكثر من عنصر ، يشير إلى حضارة بعينها تقوم على المعرفة والعلم ، ولايعكس حضارة تقوم على التعميم الذى ينطلق من الإدعاء والوهم .

فى ضوء ما تقدم ، نقول إن التكنولوجيا لا ترادف الحداثة ، ولكنها طريق مهم إلى مفهوم التحديث ، لذا ينبغى أن تتجاوز التكنولوجيا التوظيف والتوصيف إلى المعنى والقيمة والدلالة أو الرمز والمفهوم الكامن (٨) .

المنهج التربوى وإعداد الكوادر التكنولوجية القومية :

بادئ ذى بدء ، نقول إن متطلبات إنسان العصر القادم تقتضى تبنى خطة قومية لإدخال التكنولوجيا المتقدمة والأساليب العلمية الحديثة فى بناء المنهج التربوى ، وذلك على أساس أن المنهج التربوى هو الأداة الفعالة التى عن طريقها ، يمكن إبراز أهمية إدخال التكنولوجيا بقوة فى حياة الإنسان ، كذا إظهار ضرورة الانتقال من مرحلة استيراد التكنولوجيا إلى تخليقها وتطويرها على المستوى القومى .

ومن منطلق الاعتبارات التالية : (٩)

* على ضوء استقراء أحداث الماضى والحاضر على السواء ، وعن طريق التنبؤ بالتطور الطبيعى والمحتمل لظروف المستقبل ، يمكن الزعم بأننا على شفا عصر انقلابى حضارى ، تتحول فيه الحروف إلى أرقام محسوبة الدلالات ، كما تتحول فيه الأرقام إلى حروف تنتصب كلمات

واضحة على شكل جمل مفيدة .

* إن التعامل بفاعلية مع الحاضر والمستقبل على السواء ، يتطلب قراءة عيون العصر القادم ، قبل أن نخطو إلى ساحته ، لنعرف إلى أى مرمى يرنو ببصره ، كذا قراءة كفوفنا من جديد لنتبين ما تستطيع أن تفعله متفقا مع متطلبات هذا العصر .

* وحتى لا يفوتنا قطار القرن الواحد والعشرين ، ينبغى أن نتحلى بقدر هائل من الشجاعة ، يسمح لنا أن نرفع عن كواهلنا كل ما يثقلها ، حتى تتحرر سواعدنا وتستجيب لنبضات الإبداع القادمة من المخ الواعى .

ويمكننا الزعم بأن إدخال التكنولوجيا فى بناء المنهج التربوى ، ليكون المنهج كمنظومة تكنولوجية ، بات ضرورة واجبة ولازمة ، كى يسهم فى مقابلة المتعلمين لإمكانات الحاضر المتاحة، ويجهزهم ليستعدوا لظروف المستقبل المتوقعة .

وحتى يمكن تحقيق معايشة الحاضر ، والتطلع لآمال وطموحات المستقبل ، من خلال جهد مضنٍ ، وعن طريق روح وثابة ، وباستخدام ذكى لأقصى ما يملكه الإنسان من قدرات ذهنية واستعدادات عقلية ، ينبغى التعامل مع التكنولوجيا بما يتوافق مع ظروف العصر ، إذ أصبحت واقعا اقتحم حياة الإنسان وقيدها بأغلال يصعب تحطيمها . لذا ، ينبغى أن يظهر الدور الواجب واللازم للمنهج التربوى فى إعداد الكوادر التكنولوجية ، التى تستطيع أن تتعامل بذكاء مع التكنولوجيا ، خاصة بعد أصبحت بمثابة لغة العصر الحالى ، وبعد أن أظهرت الدراسات التنبؤية أن التكنولوجيا سوف يعظم دورها ويزداد فى المستقبل القريب ، وفى صناعة هذا المستقبل نفسه.

وقد يطرح السؤال التالى : ما المستوى الذى ينبغى أن يبرز فيه دور المنهج التربوى فى إعداد الكوادر التكنولوجية ؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال نقول إننا نقصد بالكوادر التكنولوجية ، كل من يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا البسيطة أو البدائية ، أو كل من يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا المعقدة أو المتقدمة .

إذاً ، ينبغى أن يتحمل المنهج التربوى مسئولية إعداد الكوادر التكنولوجية على مستوى جميع مراحل التعليم وبنوعياته المختلفة ، وبشرط أن يتم بما يناسب قدرات المتعلم الذهنية والجسمية ، وبما يناسب طبيعة التخصص الدقيق للمتعلم .

ويجدر الإشارة إلى أن كل إنسان ، فى حياته المعيشية وخلال تعاملاته مع الآخرين ، وفى حياته الوظيفية أو المهنية ، يحتاج إلى قدر من المعرفة لكى تساعده على التعامل مع التكنولوجيا بأساليب صحيحه ، ويتوقف هذا القدر على مستوى تعليمه وثقافته .

فالإنسان العادى ، يحتاج لمعرفة تساعده على تعرف أساليب تشغيل الأجهزة والمكائن البسيطة التى يتعامل معها فى حياته اليومية ، كما يحتاج لمعرفة تساعده على تحديد أية أعطال قد تحدث بها ، أو تحول دون أداء وظائفها بكفاءتها القصوى .

ويحتاج الإنسان المتخصص للمعرفة التى تساعده على فهم النظريات العلمية النظرية (الأكاديمية) ، التى على أساسها يتم تصنيع وتشغيل الأجهزة والمعدات المتقدمة ، أو التى

تساعده على إصلاحها فى حالة حدوث أعطال بها ، أو التى قد تمكنه من تطويرها بهدف تحسينها وتعديلها بما يحقق أعلى عائد منها .

وبعد السرد السابق ، يبقى السؤال المهم التالى :

لماذا ينبغى أن نتعامل مع المنهج كمنظومة تكنولوجية ؟

أو : لماذا ينبغى أن يسهم المنهج فى إعداد الكوادر التكنولوجية القومية ؟

إذا تعاملنا مع المنهج على أساس أنه منظومة ، فذلك يعنى إكساب المتعلم جميع صفات وخصائص الإنسان التكنولوجى .

إما إذا نظرنا إلى إسهامات المنهج فى إعداد الكوادر التكنولوجية القومية ، فذلك يستوجب نقل التكنولوجيا فى المنهج ليصطبغ بالصبغة التكنولوجية ، التى سوف تنعكس آثارها إيجابًا على المتعلمين .

على أية حال ، فإن مخرجات الإجابة عن أى من السؤالين السابقين واحدة ، وتتمثل فى أهمية دور المنهج بالنسبة لإعداد الكوادر التكنولوجية القومية ، ممن يستطيعون تحمل مسئولية تحقيق الأدوار المهمة التالية :

١ - إدارة الاقتصاد القومى وتنمية المجتمع .

٢ - الدخول إلى عالم المستقبل ، وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين .

٣ - تفجير الطاقات الكامنة والحد من الإمكانات العاطلة .

٤ - التعاون المشترك بين الدول من أجل بناء تكنولوجيا نظيفة .

وفيما يلى عرض موجز للأدوار الأربعة ، التى ينبغى أن يقوم بها أو يباشرها ويتابعها عن قرب ممن يعمل فى مجال التكنولوجيا .

أولاً : إدارة الاقتصاد القومى وتنمية المجتمع :

منذ وقت بعيد ، اقتصرت عناصر الإنتاج على أربعة عناصر ، هى الأرض ورأس المال والعمل والإدارة . وفى العشرين سنة الأخيرة ، لم تعد التنمية الاقتصادية تقتصر على توفير متطلبات التنمية فقط ، ولكن أصبحت إدارة التنمية وتحريك عجلة النمو الاقتصادى ومواجهة التنافسية الدولية الشغل الشاغل للدول ، ومن هنا أصبحت التكنولوجيا العنصر الخامس من عناصر الإنتاج ، لما لها من تأثير مباشر على زيادة الإنتاج وجودته ، وكذا سرعة إنجاز المهام الاقتصادية التالية :

- نقل المواد الخام والمنتوجات الزراعية والصناعية .
- إجراء الاتصالات وعقد الاتفاقات بين الشركات .
- تبادل الخبرات والآراء بين المؤسسات .
- قبول أو رفض الصفقات المطروحة على مستوى دولى .

وحتى يمكن للمنهج التربوى أن يسهم فى إعداد الكوادر التكنولوجية ، التى تستطيع

تحمل مسئولية إدارة الاقتصاد القومى ، ينبغى تحقيق الأمور التالية :

* أن يستند المنهج إلى فلسفة قومية تؤمن بأهمية ودور التكنولوجيا فى حياة الإنسان .
* أن يتبنى المنهج إستراتيجية واعية وعميقة لإبراز التطبيقات الاقتصادية والبيئية للتكنولوجيا .
* أن يخلق المنهج المناخ المناسب الذى يسمح بنمو وازدهار التكنولوجيا وتكاثرها واتساع آفاق تطبيقها .
* أن يبرز المنهج أن التكنولوجيا مجرد أدوات وآلات ، صنعت من أجل سعادة ورفاهية الإنسان ، وأن الاستغلال السيئ لها يسبب الضرر والأذى للإنسان .
* أن يبث المنهج الوعى فى نفوس المتعلمين بالنسبة لدور التكنولوجيا فى تحقيق المناخ التنظيمى الابتكارى ، وفى تنمية وتطوير الموارد البشرية .

وبالنسبة لدور التكنولوجيا فى تنمية المجتمع ، فلا ينفصل كثيرا عن دورها فى إدارة الاقتصاد القومى ، إذ أن التنمية عملية مجتمعية ، تتسم بالشمول والوعى ، وتهدف محاولة تحقيق تحولات فى البناء الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والسياسى للمجتمع ، كما أنها تسعى إلى إشباع الحاجات الأساسية التالية للإنسان :

- الحاجات المادية ، ومنها الغذاء والكساء والصحة والسكن والتعليم والعمل وأساليب الترفيه .. إلخ .
- الحاجات المعنوية ، وهى التى تعنى تحقيق الذات من خلال الإنتاج والمشاركة فى تقرير المصير وحرية التعبير والتفكير .. إلخ .

وعليه .. يتمثل دور المنهج فى إعداد الكوادر التكنولوجية ممن يستطيعون تحمل مسئولية المشاركة فى تنمية المجتمع وخدمة البيئة فى إبراز أهمية وضرورة تحقيق الآتى :

* دورات تخصصية وتدريبية والتركيز على دور التعليم المستمر .
* دراسات عملية لتدوير النفايات وتوليد الطاقة الكهربية ، وتقليل التلوث البيئى والاستفادة من القمامة ونواتجها .
* دراسة عملية للاستفادة من معالجة مياه الصرف الزراعى والصرف الصحى ، واستخدامها فى زراعة الصحراء ، واستصلاح الأراضى البور وزراعة المحاصيل الخاصة بالمراعى والأشجار الخشبية التى تستخدم فى صناعة الأثاث وكمصدات للرمال .
* دراسة عملية لتحلية مياه البحر وإنتاج الطاقة الكهربية .
* دراسة عملية للاستفادة من مشروعات الطاقة المتجددة ، مثل : الطاقة الشمسية ، وطاقة الرياح ، على نطاق واسع وليس على نطاق البحوث فقط .
* دراسة لتنمية السواحل ، وتخطيطها لتعطى عائداً قوميًا على مدار العام كله ، ولايكون مرتبطا بوقت الصيف فقط .

* دراسة التأثير البيولوجى والأخطار الناجمة من المجالات الكهرومغناطيسية الناشئة من خطوط الجهد العالي على المواطنين الذين يقطنون قريباً من هذه الخطوط .
* دراسة علمية لاستغلال التكنولوجيا الحديثة فى الشركات والصناعات التقليدية ، لرفع الكفاءة وتقليل الهدر والعادم ، وبالتالى ترشيد الطاقة وحماية البيئة من التلوث .
* عمل الدراسات لإستراتيجية الطاقة ودراسة الأعمال الكهربية وتخطيط وتنسيق مصادر الطاقة الكهربية وتوزيعها بالطرق العلمية الحديثة .
* دراسة علمية للاستفادة من مياه الآبار فى الشرب والزراعة .
* دراسة علمية لتخطيط المرور وعملية التحكم فيه .
* دراسة علمية لتجميل المدن وزيادة رقعة الأراضى الخضراء بها .
* دراسة علمية لعدم إقبال بعض الناس للسكن فى المدن الجديدة .
* دراسة علمية لمواجهة الكوارث والأخطار المحتملة بفعل المؤثرات الطبيعية .
* دراسة علمية لوضع أنسب الحلول لمواجهة تلوث البيئة من عادم السيارات ودخان المصانع .
* دراسة علمية لاستثمار الأراضى الصحراوية .
* دراسة علمية للكشف عن خامات : البترول والحديد والفوسفات والذهب ... إلخ .
* دراسة علمية لوضع البدائل لأسباب تلوث مياه الأنهار والبحار والمحيطات .
* دراسة علمية لحماية الأراضى الزراعية من التجريف أو التآكل .
* دراسة علمية لزيادة إنتاجية الأراضى الزراعية دون استخدام المبيدات .
* دراسة علمية لزيادة إنتاج اللحوم البيضاء والأسماك دون استخدام الهرمونات المضرة بالصحة .
* دراسة علمية لاستخدام الأعشاب الطبيعية فى العلاج ، بدلا من الأدوية والعقاقير المخلقة كيميائيًا .
* دراسة علمية لزيادة الوعى البيئى عند الإنسان ، ليدرك أن نظافة البيئة أو تلوثها يعود بالدرجة الأولى إليه دون غيره .

ثانياً : الدخول إلى عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين :

تحاول الدول المتقدمة إخضاع الدول النامية تحت هيمنتها وسيطرتها عن طريق السيطرة على وسائل الإنتاج وامتلاك التكنولوجيا المتقدمة ، حتى أن تصدير التكنولوجيا للدول النامية خضع لقواعد مرسومة بعناية فائقة لكى لا تستطيع الدول النامية الاستقلال التكنولوجى ، بل تظل فى حاجة ملحة ومستمرة لمعونة الدول المتقدمة ومشورتها الفنية ، وقد يصل الأمر إلى احتفاظ الدول المتقدمة بحق عطاء التكنولوجيا لبعض الدول النامية وحجبها عن البعض الآخر ، دون تقديم مبررات عاقلة أو أسباب مقبولة للعطاء أو الحجب .

والسؤال : هل أصبح الطريق مسدودًا أمام الدول النامية للدخول إلى عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين ؟

الإجابة عن السؤال السابق هى (لا) ، فغالبية دول الجنوب تمتلك من الجامعات والمعاهد العلمية البحثية ، ما يجعلها تستطيع إعداد الكوادر التكنولوجية القومية القادرة على استيعاب التكنولوجيا المتطورة المتقدمة . ومن المتوقع أيضاً ، مع وفرة أعداد الكوادر التكنولوجية فى الدول النامية من خريجى الجامعات والمعاهد والمدارس الفنية والمراكز المهنية خلال السنوات الأولى القادمة فى بدايات القرن الحادى والعشرين أن تقوم هذه الدول بصناعة التكنولوجيا المتقدمة .

وبعامة ، تستطيع الدول النامية ، عن طريق الدراسات العلمية ، تطوير التكنولوجيا القائمة لديها ، ومن المتوقع أن تخلق الدول النامية لنفسها قاعدة تكنولوجية خالصة ، قبل انصرام العشرين سنة الأولى من القرن الحادى والعشرين ، إذا تعاونت مع بعضها البعض .

من هنا ، يأتى دور المنهج التربوى فى إعداد الكوادر الفنية ، التى لا تستطيع فقط التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة ، بل تستطيع أن تطورها نحو الأفضل ، وأيضا تستطيع خلق تكنولوجيا جديدة أكثر تقدمًا من التكنولوجيا القائمة .

والمنهج كمنظومة تكنولوجية هو الأساس للتحرر من الاعتماد على نقل التكنولوجيا بحرفيتها ، دون تطوير أو تعديل أو تجديد ، كما أنه الأداة الفعالة للتخطيط الصحيح لإعداد الكوادر الفنية القادرة على بناء تكنولوجيا ، أكثر حداثة من التكنولوجيا القائمة حاليا .

والسؤال : كيف يسهم المنهج فى الدخول إلى عامل المستقبل ، وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين ؟

إن ما نطرحه هنا ليس مجرد آمال بعيدة المنال ويصعب تحقيقها ، وليست مجرد أحلام يقظة لبعض المتفائلين ، ولكنها أفكار يمكن أن تكون واقعا حقيقيا ، إذا تم التخطيط لتنفيذها بدقة .

لقد دخل العالم الآن عصر الكمبيوتر وأنظمة التحكم الآلى ، أى أن الإنسان أصبح يعيش فى عصر المعلومات ، لذا فإن مدخل الإنسان إلى معايشة القرن القادم هو قدرته على تعرف طرق استخدام المعلومات التى سوف تتدفق تدفقا هائلاً فى سرعتها .

إذاً ، فإن القدرة التنافسية الهائلة فى ميدان الدخول إلى المستقبل وإحراز السيطرة والتحكم فيه ، يعتمد أولاً وأخيراً على العنصر البشرى . بمعنى ، قيام الثورة التقنية المقبلة ، بكل ركائزها القائمة على : الإلكترونيات الدقيقة والهندسة الوراثية والكمبيوتر والذكاء الصناعى ، لن تقوم لها قائمة ، ولن يكون لها وجود حقيقى ، دون العقل البشرى .

ولما كان تكوين الإنسان فكريًا وعلميًا ووجدانيًا وانفعاليًا واجتماعيًا وسياسيًا وثقافيًا واقتصاديًا يمثل الهدف الرئيس للتربية ، والذى يتحقق عن طريق المناهج التى تقدمها المدرسة ، يكون من المهم بناء المنهج كمنظومة تكنولوجية يمكنها ملاحقة كل جديد ومتطور فى عالم التنمية الإلكترونية ، وأيضا يمكنها عكس الفلسفة الحقيقية لوجود الإنسان ، الذى سماه الله عن غيره

من الكائنات الحية بالقدرة على التفكير الصحيح .

مادام الأمر كذلك ، ينبغى أن يبرز المنهج كمنظومة تكنولوجية الأمور التالية :

* الإنسان هو الذى صنع التكنولوجيا من أجل تحقيق المزيد من الراحة والسعادة والرفاهية له . لذا ، فإن الإنسان هو سيد التكنولوجيا ، ولن يكون أبدا عبدا لها ، إلا إذا افتقد لنوازع الخير بداخله ومات ضميره .

* تسهم التكنولوجيا فى صنع الحاضر ، وسوف تسهم بدرجة كبيرة فى تحديد ملامح المستقبل . وعلى الرغم من أن استشراف المستقبل يشير إلى هيمنة التكنولوجيا وسيطرتها على مجالات وميادين عديدة فى الحياة ، فإن الإنسان سوف يظل هو الأساس ، لأنه هو الذى اخترعها ، وهو الذى صنعها .

* التعامل مع التكنولوجيا يتطلب وعيا وذكاءً من الإنسان لمقابلة وجودها الحالى ، ولمعرفة حدود تطورها المتوقع حدوثه بصفة دورية ، خاصة وأن المعرفة الإنسانية سوف تتضاعف كل عشر سنوات بصورة مذهلة خلال القرن الحادى والعشرين .

* أن التعليم المدرسى أو الجامعى ليس نهاية المطاف بالنسبة للمتعلم ، وإنما يكون البداية فقط التى تساعده فى التعرف الراعى والتعامل الذكى مع التكنولوجيا ، خاصة وأن كل يوم يشهد ولادة عديد من النظريات العلمية ، ومن الاختراعات التكنولوجية . لذا ، ينبغى أن يتعلم الإنسان كيف يعلم نفسه بنفسه .

* من المهم أن يكتسب المتعلم طرق التفكير الصحيح ، التى تساعده على ربط الأسباب بمسبباتها ، وإدراك العلاقات الدلالية بين الأشياء . إن التفكير المتعدد الاتجاهات يسهم فى فهم الإنسان لوظائف التكنولوجيا ، وفى معرفة أساليب التعامل معها ، وفى إدراكه لدور الإبداع والابتكار فى خلق التكنولوجيا الجديدة .

* التكنولوجيا النظيفة ، ينبغى أن تكون الهدف الأول والأخير للإنسان فى كل مكان . لذا ، ينبغى تشجيع أية دعوة صادقة لتحقيق هذا الهدف ، كما يجب رفض توظيف التكنولوجيا فى الأغراض ، التى تهدد حياة الإنسان أو التى تلوث البيئة ، مهما كانت المبررات أو الأسباب .

* مهما كانت سيطرة التكنولوجيا واقتحامها لحياة الإنسان ، فإنها لن تحل أبداً محل الإنسان ، ولن تطرده أو تكلفه وظيفته . حقيقة ، قد تحد من عدد العمال نسبيًا ، ولكنها سوف تسهم فى رفع المستويين : الفكرى والاقتصادى لهم ، وسوف تفتح آفاقا جديدة من الأعمال والمشروعات التى لم يكن لها وجود من قبل .

* يتطلب دخول عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين ، إعداد الكوادر الفنية القومية التى تستطيع تحمل مسئولية تنفيذ هذا الدور .

ويستوجب هذا الإجراء تحقيق الآتى :

- تضمين المنهج بعض موضوعات التكنولوجيا ، بشرط أن يتعلم التلميذ الأسس

النظرية لهذه الموضوعات ، وأن يعرف تطبيقاتها العملية .

- تدريب التلميذ مهنيًا على بعض الحرف الزراعية والصناعية .
- إتاحة الفرص المناسبة لكى يبتكر التلميذ ، ويخترع بعض العدد والآلات .
- تشجيع التلميذ المخترع ، وتقديمه كمبتكر للجهات والمستويات الأعلى .
- تقديم المساعدات المادية والمعنوية للتلميذ إذا ثبتت قدرته على الإبداع والابتكار .
- تخصيص قاعات ومعامل ومختبرات خاصة داخل المدرسة للتلاميذ المخترعين .
- إتاحة الفرص أمام التلميذ لاكتساب التفكير العلمى ، ولتطبيق هذا التفكير فى مواقف عملية ومهنية .

ثالثاً : تفجير الطاقات الكامنة والحد من الإمكانات العاطلة :

لقد أوضحت البحوث والدراسات أن التفاعل الإيجابى بين العنصر البشرى والأساليب العملية لتطبيق المعرفة (التكنولوجيا) ، يسهم فى زيادة الإنتاجية ويرفع معدلات التنمية الاقتصادية .

أيضاً ، " أوضح التاريخ الاقتصادى أن التراكم المستمر للمعرفة والتطور فى استخدامها (التكنولوجيا) قد نقل المجتمع العالمى من الاعتماد على طاقة الإنسان إلى مهارة الإنسان إلى عقل الإنسان ، وتغيرت النسب بين الصناعات كثيفة العمالة إلى كثيفة المعدات الرأسمالية إلى كثيفة التكنولوجيا إلى كثيفة المعرفة " (١٠)

من المنطلق السابق ، يتمثل دور المنهج التربوى فى تفجير الطاقات الكامنة والحد من الإمكانات المعطلة ، وفى إبراز أهمية وجدوى الآتى :

* أهمية استغلال المعدات والآلات الاستغلال الأمثل والأكمل عند الإنتاج .
* يجب أن تكون القوى البشرية التى تقع على عاتقها مسئولية قيادة عملية التطور التكنولوجى والابتكار المطلوب ، على علم وبينة بالآتى :
  - النواحى التخصصية .
  - أسلوب التكامل الرأسى مع المستويات الأخرى فى التخصص التقنى نفسه .
  - أسلوب التكامل الأفقى مع التخصصات التقنية الأخرى .
  - المجالات الأخرى من اقتصاد إلى إدارة إلى مؤسسات مالية .

وبذا ، يمكن إعداد الكوادر الفنية القادرة على الإدارة والتطوير وزيادة قدرة الريادة والقيادة ، وعلى القيام بأعمال تتضمن تحديات العصر فى ظل التنافس العنيف والمطرد والمتواصل بين الأفراد من جهة ، وبين الدول من جهة أخرى .

* أن التنافس على أساس أنه مباراة صفرية Zero - Sum Game لا يؤدى إلى أي نوع من التطور المتواصل الذى يسهم فى سد الفجوة التكنولوجية ، ولا يرفع القدرة الابتكارية التى تتضمن عمليات مزج وصهر بين الأفكار .

* على الرغم من أن هدف أى مشروع هو تنفيذه ، فينبغى ألا يقتصر الأمر عند هذا الحد، إنما يجب التعمق فى تفاصيل المشروع ، والأنشطة المصاحبة له ، والتى يتم إنجازها ، والعقبات التى حالت دون الوصول إلى حد الإتقان .
* أن تصميم السلعة أو المعدة على أساس إنتاجها بسعر رخيص ، لا يضمن لها البقاء أو المنافسة ، وتتطلب دائمًا حمايتها من المنتوجات المناظرة .
* عدم التردد أو التشكيك فى جودة السلع القومية ، خاصة وأن حصول المنتج الأجنبى على شهادة " الأيزو " لا يعنى درجة جودة مرتفعة .
* أهمية العمل كفريق ، مع ضرورة الاستعانة بالمستشارين الفنيين ، إذ أن ذلك يساعد فى الرؤية المستقبلية ، حتى يمكن التوصل إلى خطط وتصميمات متميزة .
* إن مدخل التطور التكنولوجى المطرد ، يعنى وضع خطة متكاملة وسياسات منسقة بالنسبة لأنشطة الإنتاج ، فيسهم فى سد الفجوة التكنولوجية .

رابعاً : التعاون المشترك بين الدول من أجل بناء تكنولوجيا نظيفة :

توجد ثلاثة أنماط لامتلاك التكنولوجيا أو اكتسابها ، هى : الشراء ، والنقل أو التقليد، والخلق أو الإبداع .

وينبغى أن يبرز المنهج التربوى أهمية خلق تكنولوجيا خاصة بالدولة نفسها . وبالطبع ، يتطلب تحقيق هذا الأمل ، إعداد الكوادر الفنية القومية صاحبة العقول الذكية والسواعد القوية والإرادة المتينة التى تستطيع الابتكار ، مع مراعاة أن العلم ليس له وطن .

لذا ، يمكن لهذه الكوادر أن تتعاون مع نظرائها فى الدول الأخرى ، خاصة فى مجالات التكنولوجيا النظيفة ، التى تسهم فى تنمية المجتمع وتحافظ على البيئة من التلوث .

وجدير بالذكر ، أنه إذا نجح المنهج التربوى فى إعداد الكوادر الفنية الواعدة ، فإن هذه الكوادر يمكنها إنتاج عدة تكنولوجيات مختلفة من أساس علمى واحد ، كما يمكنها اقتباس بعض الأفكار العلمية التى يقوم عليها إبداع التكنولوجيا وخلقها ، بهدف إعادة صهرها وطبخها من جديد لتنبع منها أفكار أكثر حداثة ، يمكن استخدامها فى خلق تكنولوجيا أكثر تقدمًا .

(٥٢)

المنهج التربوى ودراسة المستقبل

إذا كان منطق الحاضر يدعو للنظر للماضى ، فإن النظرة المستقبلية المتطلعة لا تخضع فقط لنظام تفكير يتعامل مع الحوادث التى حدثت بالفعل ، بل تميل لأخذ المتغيرات المستقبلية المتقلبة الخلاقة والتلقائية التى ستظهر ويكون لها شأن عظيم فى الاعتبار . أيضا ، فإن الماضى لا يمكن اعتباره فى كل الأحيان نموذجاً عادلاً لنظرتنا للأمور ، لأننا لا يمكن أن نجزم بأن الواقع يمثل الامتداد الطبيعى للماضى ، أو أن الحاضر يعتبر كتنظيمات لأفعال وأحداث سابقة . ومن جهة أخرى ، إذا قاومنا فكرة وجود أي أسلوب من أساليب الوجود غير الموجود ، نكون بذلك قد أنكرنا حقيقة حتمية التغيير والتغير ، التى ترتبط أساساً بالمستقبل .

وللتدليل على صحة ما ذهبنا إليه فيما تقدم ، دعنا نناقش المبدأ الفلسفى «يوجد السبب قبل وجود المؤثر» . وتطبيقا للمبدأ السابق ، نقول إنه لكى ننوع المتغيرات التابعة والمستقلة فى نظام حتمى ، يجب وضع الترتيبات حسب الزمن . وبذا ، يمكن إيجاد صورة لتوقعات وآمال ومخاوف المستقبل بطريقة شرعية كظاهرة سببية فى الماضى . فمثلا ، المرهقون الذين يتطلعون ليصبحوا أعضاءً فى طبقة العمال البدويين ، إن لم يدركوا العلاقة الواضحة بين ما يفعلونه فى المدرسة ومركزهم الوظيفى فى المستقبل ، فإن تصرفاتهم الحالية قد تفتقد لضبط النفس ، كما لاتستند أفعالهم لمبررات موضوعية ، وغالباً يكون هؤلاء الطلاب من بين الطلاب المتمردين فى المدارس العليا . وفى هذا المثال ، يبقى العلة والمعلول مختلفين ، رغم وجودهما داخل نظام حتمى.

وعندما نتعامل مع المستقبل ، يجب أن نضع فى اعتبارنا إمكانية وضوح هذا المستقبل ، والإعلان عنه من خلال العلاقات المتبادلة الحقيقية التى يسفر عنها المستقبل ، ومن خلال الأهداف التى يتم تحقيقها ، وعن طريق التغذية المرتجعة للمعلومات ذات العلاقة بنظريات تحقيق الذات أو إنكار الذات . ولكننا نؤكد هنا ، أن ما تقدم لا يتحقق غالباً فى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، فقد تمر سنوات وسنوات قبل أن يشتهر البحث ويعرفه الكثيرون فى التخصص ذاته، وتستغرق سنوات أكثر قبل أن يصبح هذا البحث جزءاً من الحكمة التقليدية لأعضاء النظام، وتستغرق مدة أطول لكى تصل رسالة البحث ومضمونه إلى الفصل الدراسى . ويعود السبب فى ذلك ، إلى أنه مهما خططنا للبحث فى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ومهما اتبعنا الأساليب العلمية فى التطبيق والتجريب ، ومهما حللنا النتائج بأساليب إحصائية متقدمة ، سيظل البحث برمته خاضعاً للاختبار ، ولن تقبل نتائجه كمسلمات ، تم التحقق من سلامتها ، سواء أكان ذلك على المستوى الخاص أم العام كما أوضحنا من قبل . وهنا ، نقرر حقيقة مهمة ، وهى أن ما تقدم لا يحدث غالبا فى العلوم البحتة التطبيقية ، التى تعتمد على التكنولوجيا المتقدمة بدرجة كبيرة ، ولك أن تفكر فى السرعة التى تستجيب بها وحدات التحكم الأرضى للمعلومات ، التى تصف الأوضاع فى مركبات الفضاء فى رحلة للهبوط على سطح القمر مثلا ، ولك أن تقارن بين الجزء من الثانية الذى يفرق كثيرا فى وصف أوضاع مركبات الفضاء ، وبين

السنوات التى تمضى قبل جمع المعلومات الخاصة ببحث تربوى أو نفسى أو اجتماعى ، والتى تمضى قبل نشر هذا البحث .

مبررات التفكير فى دراسة المستقبل :

إن الهدف النهائى من دراسة المستقبل هو مساعدة الناس فى خلق حياة أفضل لأنفسهم . ويتطلب تحقيق الهدف السابق التحكم بدرجة ما فى ظروف المستقبل ، بحيث تكون بعض تغيراته ومتغيراته تحت سيطرتنا المباشرة . ولكن ، إذا كان من الصعب التحكم فى الظواهر المتغيرة أو فى تغيير الظواهر ذاتها ، فعلى الأقل يجب أن نتعلم كيف نعيش مع هذه الظواهر عن طريق المشاركة ، وبذا نخضع معدل التغير واتجاهاته لإرادة البشر .

وعليه ، يجب ألا تنحو العلوم فقط نحو دراسة تغيرات الماضى ، أو دراسة أسباب التغير واتجاهاته بالنسبة للحاضر ، وإنما بجانب ما تقدم يجب أن تلقى العلوم الضوء على إمكانات المستقبل والحركات المستقبلية المتوقعة ، التى قد يكون لها وجود حقيقى على أرض الواقع فى أى وقت آت . أيضا ، ينبغى أن تهتم العلوم بدراسة الاحتمالات التى تظهر مستقبلا ، بسبب وجودها المستتر فى الاتجاهات الحالية الموجودة . كذلك ، يجب أن تتضمن العلوم مجالات دراسة التنبؤات المستقبلية ، ودراسة تفضيلات الأفراد والجماعات والجنس البشرى لإمكانات المستقبل المختلفة .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغى أن تتضمن دراسة العلوم الحالية ، الأسئلة : متى ، أين ، عن طريق من ، كيف ، تحت أى ظروف ، ما النتائج التى قد تتحقق من خلال التوقعات المختلفة؟ إن نوعية الأسئلة التى تكون على النمط السابق ، قد تساعدنا على فهم الصراعات الحالية التى تريد أن تتحكم فى حركة الزمان والمكان ، أى التى تريد أن تتحكم فى المستقبل نفسه . إن دراسة الصراعات التى تحدث ، يسهم فى معرفتنا بالذين يحاولون أن يخلقوا نوع المستقبل ، وفى معرفتنا بالسياسات والأعمال التى يتم تخطيطها بدقة ورسمها بعناية ، بهدف التحكم فى المستقبل وفى عمليات صنع القرارات ، سواء أكان ذلك على المستوى المحلى أم العالمى . أيضاً ، فإن دراسة العلوم الحالية دراسة علمية دقيقة ، توضح لنا إسهامات هذه العلوم بوضعها القائم فى تشكيل المستقبل .

وتوجد المواد الدراسية التى تشكل أساس التدريس المنظم لعلوم المستقبل ، وذلك يساعد الطلاب على التكيف المتقدم تجاه المستقبل ،ويوضح لهم سبل تحقيق الاتجاهات المرغوب فيها ، وينبههم لخطورة الاتجاهات غير المرغوب فيها . وقد يكون ما تقدم غير كاف بحيث يتطلب الأمر المزيد من الإرشاد والإبداع والتجديد ، وربما قد يصل الأمر إلى إحساسنا العام بالتفوق الذى يدفعنا نحو المستقبل ، ويمنع وقوعنا فى شرك الماضى والحاضر . ولعل أبلغ تعبير للهروب من جاذبية الماضى والحاضر ، ولفتح عقولنا لإمكانات المستقبل الحقيقية ، هو : « أن تكون جهودنا شابة وهائلة ، كتلك الطاقة المطلوبة لكبسولة فضاء ، تحاول الهروب من مجال الجاذبية الأرضية».

إن سبب عدم مواكبة الإنسان لفكرة المستقبل ، يعود إلى عدم قدرته لصياغة الصور

الإيجابية والنموذجية للمستقبل . لذا ، فإن فكرته عن المستقبل هى أن المستقبل سوف يختلف عن الحاضر ، أو أن المستقبل يمثل بعداً جديداً للعالم فى الزمان والمكان . ولكن ، عن طريق التخطيط الدقيق والعميق يمكن أن يكون المستقبل أكثر تحديداً ، بحيث يقتصر أفق الزمن على دراسات المستقبل التى لا تزرع الخيال السامى والقوى .

إذاً ، يجب تحديد وقائع الماضى تحديدا جيدا ، لتحديد اختيارات الحاضر والإمكانات الحقيقية للمستقبل ، ولتخطى حدود الماضى والحاضر واختراع المستقبل . لذا ، فالبؤرة الحقيقية للمستقبل ، ليست وصفية ولا تفسيرية فى حد ذاتها ، ولا هى تنبؤية فى الأصل ، وإنما تتمثل البؤرة لدراسة المستقبل فى التجديد والإرشاد . وعليه ، ينبغى أن تشمل علوم المستقبل التوضيح والتقييم للقيم والأهداف (مثل وصف الاتجاهات) . وأن تتضمن خطط متغيرات المستقبل (مثل تفسيرات النظام الحالى للعلاقات المتبادلة) ، وتشمل العمليات ذات القيمة للعلماء والطلاب على السواء ، لأن عليهم مسايرة المستقبل بسرعة عالية .

ومن ناحية أخرى ، فإن المستقبل فى حد ذاته يمكن النظر إليه كمتغير . هنا ، يقل الزمن أو يتلاشى وتزداد سرعة التغير ، وبذا نكون فى خطر لأننا حبسنا أنفسنا فى عالم المستقبل الذى قد لا نريده ، أو الذى قد يكون عدائيًا إلى الحد الذى يهدد البشرية .

مادام الأمر كذلك ، تتمثل الحرية والمسئولية الحقيقيتين فى معرفتنا كيفية اختيار المستقبل الذى نريده نحن ، وليس المفروض علينا قسراً . ويمكن أن يأتى ذلك المستقبل من صنع تخيلنا وتطلعنا للمستقبل ، بالإضافة إلى فهمنا للمعانى والأهداف .

وهنا يكون طرح الأسئلة التالية للمناقشة أمراً واجباً :

- ما القيم التى يمكن تقديمها ؟
- إذا طوعنا المستقبل لخدمة إرادة البشر ، فما مدى استثمار البشر لذلك ؟
- ما مناطق النشاط الإنسانى التى يجب أن يتحد فيها البشر ، كى تستمر الحياة ، وتكون جميلة ؟
- الحرية .... أهى نعمة أم نقمة ؟
- ما مدى إدراك الناس بأن معدل وكمية الخبرات التى اكتسبوها سوف تتأثر مستقبلا بدرجة ما ، إذا اختلفت الأشياء عما هى عليه الآن ؟
- لماذا تأتى الأشياء المجردة فى المرتبة الثانية بالنسبة للأمور الأخرى ، كالطعام والملبس والمأوى والوظيفة والعائلة والصحة ؟

بناء الإنسان على ضوء مناهج علوم المستقبل :

يمكن بناء الإنسان على ضوء مناهج علوم المستقبل من خلال تحقيق المقترحات التالية :

(١) تضمين الأسياسات التى قد تقوم عليها مناهج علوم المستقبل فى منهج المدرسة الابتدائية :

اهتمت المدرسة الابتدائية قديماً بالمعرفة ، واعتبرت أن إكساب التلاميذ لجوانب المعرفة المختلفة ، ينبغى أن يكون شغلها الشاغل ، لذا أولت هذا الجانب جل اهتمامها . ولكن ، نتيجة

للبحوث التى تمت فى العلوم السلوكية ، ونتيجة لظهور فكرة مناهج علوم المستقبل ، تغيرت اهتمامات المدرسة الابتدائية ، ولم يعد الجانب السابق يحتل مركز الصدارة بالنسبة للأهداف التى تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها . وإنما باتت المدرسة الابتدائية تهتم بالمواقف أكثر من اهتمامها بالمهارات والمعرفة .

ولا يعنى ما تقدم ، استبعاد المهارات أو المعرفة ، وإنما يتم توظيفها فى تكوين المواقف وتغييرها . ويتحقق ذلك من خلال المناقشات بين المدرسين والتلاميذ . وهذه المناقشات تسهم فى تحقيق مهمة العلم ، وهى اكتشاف وتنمية قدرات كل طفل حتى يستطيع فهم نفسه وغيره من البشر بطريقة أفضل .

ويتعلم التلاميذ فى المدرسة الابتدائية وفقاً لقدراتهم التحصيلية والذهنية ، ويمكن أن يكونوا من المبدعين إذا وجدوا التوجيه المناسب . كما يستطيع تلاميذ المدرسة الابتدائية بمساعدة معلميهم ، اكتشاف أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم وكذلك المجتمع الدولى .

لذا ، يجب تعليم التلاميذ فى سن مبكرة ، أن الأرض هى مسكن البشرية جمعاً ، وهى بهذا المعنى تصبح ورشة الإنسان ومعمله وملعبه ، سواء أكان هذا الإنسان محلياً أم إقليمياً أم عالمياً . وبذا ، تغرس فى التلاميذ أصول وقواعد المواطنة الصالحة ، على المستويين : المحلى والعالمى ، فينظرون إلى جيرانهم المحليين والعالميين بوصفهم أعضاء فى جماعة ، لها أهمية خاصة بالنسبة لهم ولحياتهم ، حتى وإن اختلف أفراد هذه الجماعة عنهم فى الجنس والثقافة وطريقة الحياة .

(٢) تعريف التلاميذ ببعض أوضاع وأحوال العالم من حولهم :

قلنا فى مواقع سابقة ، إن الحدود كادت تتلاشى بين بلدان العالم ، بسبب التقدم التقنى الهائل فى وسائل الانتقال والمواصلات ، وبسبب وسائط الاتصال السمعى والبصرى . ولقد ترتب على ذلك ، أن العالم أصبح كقرية صغيرة . ونتيجة لصغر العالم بات من المطلوب أن يتعرف الناس جيرانهم فى هذه القرية ، حتى يمكنهم التعامل معهم فى سهولة ويسر .

ومن ناحية أخرى .. فإن التغيرات المستقبلية التى قد تحدث فى بعض قوانين ونظم الحكم وطبيعة العلاقات بين بعض الدول ، سوف يكون لها تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على الدول الأخرى .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغى أن يتعرف كل إنسان عصرى ما يحدث من حوله محليًا ، أو ما قد يحدث من حوله مستقبلا فى أجزاء كثيرة من العالم . لذا ، يجب تعريف التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة ببعض المشكلات الدولية وأسبابها ، وما قد يترتب على هذه المشكلات فى تحديد طبيعة وشكل العلاقات بين الدول فى المستقبل ، على أن يتم ذلك من خلال دراسات متعمقة . أيضاً ، أن تكون دراسة بعض أجزاء الوطن المحلى أو القومى ، المدخل المناسب ، الذى عن طريقه يمكن تعلم التلاميذ دراسة المجتمعات والحضارات والنشاطات الإنسانية الكبرى فى العالم . وبذا ، تستطيع المدرسة تعلم التلميذ كل من عالمى اليوم والمستقبل الكبيرين.

(٣) إدراك التلاميذ لأوجه التشابه والتباين بين البشر :

من المسلم به ، أنه توجد بين الناس فى أي مجتمع من المجتمعات ، بعض أوجه التشابه والاختلاف فى الميول والاهتمامات والنظرة إلى الأمور وتقدير الذات ... إلخ . وما تقدم ، ينطبق أيضا كسمة عامة بين المجتمعات والدول بعضها البعض .

وفى المجتمع المعاصر ، ينبغى أن تعلم المدرسة التلاميذ ، أن غالبية الناس لديهم مطالب متشابهة من حيث الرغبات والاحتياجات والاهتمامات والطموحات ، وإن كانت هذه المطالب قد تتحقق بطرق مختلفة ، تتوقف على مدى الرقى والحضارة والإمكانات والثقافة والتعليم لهؤلاء الناس . وحتى لا يشعر التلميذ بالاغتراب عن مجتمعه حاليا ومستقبلا ، يجب تعليمه أساليب الحياة والتعامل مع الجماعة ، مع التأكيد على بعض القيم والمثل العليا ، وإلقاء الضوء على التغيرات التى قد تحدث مستقبلا فى العلاقات بين الأفراد ، وأثر هذه التغيرات على طرق التعامل بين الأفراد ، وعلى القيم والمثل السائدة . أيضاً ، يجب أن تؤكد المدرسة مبدأ احترام الناس ، بالنسبة للطرق والأساليب المشروعة التى يتبعونها فى حياتهم ومعيشتهم . أيضًا ، يجب أن تبرز المدرسة مفهوم الحرية الشخصية ، وتركز عليه ، إذ من خلال هذا المفهوم يدرك الإنسان أن حريته مرتبطة بحرية الآخرين . وعليه ، فالإنسان ، يكون حراً طالما لا يضر الآخرين أو يصيبهم بالأذى ، ولكنه يفقد حريته إذا كانت سبباً مباشراً أو غير مباشر فى المساس بحرية الآخرين . وبذا تؤكد المدرسة مبدأ احترام ثقافة الآخرين .

(٤) إكساب التلاميذ فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية :

ينبغى أن تسعى المدرسة جادة في إكساب التلاميذ فلسفة للحياة وثيقة الصلة بعالم : اليوم والغد ، بحيث تكون هذه الفلسفة شاملة ، وتؤكد القيم العالمية ، وذلك لأن التلاميذ اليوم فى أمس الحاجة إلى تنمية إحساسهم وشعورهم تجاه العالم الذى يعيشون فيه ، كما أنهم يحتاجون بشدة إلى كشف أسراره وغموضه للانتهاء من القلق ، الذى ينتابهم كثيراً بسبب غموض المستقبل بالنسبة لهم .

وحتى يكتسب التلاميذ فلسفة للحياة تقوم على القيم العالمية ، ينبغى أن يكون المدرسين من ذوى العقليات المتفتحة على العالم ، وأن تتعرض المناهج التى يدرسها التلاميذ لأساسات علوم المستقبل . أيضا ، يجب التأكيد أنه لا توجد حقيقية ثابتة ، سوى حقيقة التغير ، لذا فإن المستقبل قد يحمل لنا تغيراً فى السلوك والمشاعر ، وفى الحقائق والمهارات ، وفى المواقف ، وبذا لا يصدم التلميذ إذا واجه هذه التغيرات فى مستقبل حياته (١١)

المنهج فى مدرسة المستقبل :

إن المدرسة مهما كانت توجهاتها وتطلعاتها ، لابد أن تتأثر بالفلسفة السائدة فى المجتمع الموجودة فيه . وعليه .. فإن مدرسة المستقبل تتأثر بفلسفة المجتمع التى تحدد مقومات الأفراد المعنوية ، واحتياجاتهم المادية الحالية والمستقبلية . ولتوضيح ذلك ، نقول :

تتأثر الأنظمة التربوية القائمة فى أى بلد ، بالعوامل السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية التى تسود ذلك البلد ، لذا ، فإن أي تطور فى الأنظمة يكون نتيجة لتلك العوامل .

والتطورات فى الأنظمة التربوية لها صور مختلفة ، وتتم بسرعات متباينة . ففى بعض الدول كانت تطورات حثيثة ، وسارت ببطء وامتدت لفترة طويلة من الزمن ، بحيث يكون من الصعب فهم أى نظام منها دون دراسة تاريخ وتراث الأمة التى تبنت هذا النظام . وفى أنظمة أخرى ، كانت التطورات سريعة للغاية بسبب قيام ثورات سريعة مفاجئة ، اعتمدت على التربية فى دعم وتدعيم وتعميق المفاهيم والمبادئ التى تنادى بها . أيضاً ، قد تفرض أو تقترح بعض الأنظمة التربوية على بعض البلدان ، خاصة المغلوبة على أمرها ، وذلك بهدف إعادة بناء هذه الأمم وفق الرؤى التى تقبلها وتراها الدول المهيمنة عليها اقتصاديًا ، أو عسكريًا . وقد يترتب على ذلك توجيه أفراد هذه البلدان وفق مصالح الدول المسيطرة . كذلك ، قد تحدث نكبة داخل أمة من الأمم نتيجة اهتزاز بعض القيم ، أو نتيجة لانتشار أساليب العنف والإرهاب فيها ، أو قد تصاب بنكسة نتيجة لهزة اقتصادية عنيفة ، أو لخسارة حرب ، فيدفعها ذلك أن تحاول النهوض والبعث من جديد متخذة التربية سبيلها لتحقيق ذلك . وهذا ما حدث بالفعل لألمانيا أثر هزيمتها المنكرة فى الحرب العالمية الثانية ، إذ ما لبثت أن استعادت قوتها بعد تلك الخسارة بفترة قصيرة ، وذلك بعد أن غيرت أنظمتها التربوية . أيضا ، كما حدث فى الدنمارك بعد أن فقدت أهم جزء من أراضيها وهى الشانوريك والهولسناين ، إذ أنها استيقظت واستعادت ما فقدته بسرعة مستخدمة فى ذلك التربية كوسيلة لإيقاظ الشعور الوطنى . وقد نجد أحياناً أن ما يحدث من تعجيل سريع فى تغييرات النظام الإجتماعى داخل الأمة الواحدة ، تنعكس آثاره على التغييرات فى نظامها التربوى ، وذلك ما حدث فى بريطانيا بعد الحرب العظمى الثانية ، إذ أن القانون التربوى الجديد الذى سن سنة ١٩٤٤ والذى عرف بقانون (بتلر) كان واحداً من سلسلة من التغييرات الأساسية فى عمليات الإصلاح الاجتماعى، التى أجريت بعد الحرب العظمى الثانية .

وفى السنوات الأخيرة ، نجد أن الدول النامية التى تسعى إلى تحقيق المزيد من التطلعات الوطنية ، مثل : زيادة الإنتاج والحد من الاستهلاك ، والتصنيع ، والتكنولوجيا المتطورة ، بدأت تسعى لتطوير أنظمتها التربوية على أسس حديثة ، وبدأت تعمل على محو الأمية وتعليم الكبار وفق أساليب أكثر فاعلية لتحقيق طموحاتها الوطنية .

مما سبق يتبين لنا كيف تتأثر الأنظمة التربوية بالعوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفلسفية.

إن العوامل الفلسفية هى الدعامة الأولى فى توجيه الأنظمة التربوية ، ووضع سياساتها التربوية . لذا ، يجب أن تستند السياسة التربوية إلى الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلد الذى توضع له النظم التربوية ، وتخطط المناهج على أساسها . لذا ، عند التخطيط للسياسة التربوية ، يجب مراعاة أنها تلبى حاجات المجتمع الحقيقية ، وتحقق الفلسفة الاجتماعية له . ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالرجوع إلى تلك الخطوط الرئيسة ، التى تستمد جذورها وأسسها من الفلسفة الاجتماعية والسياسية للدولة .

إذاً ، فالعوامل الفلسفية هى الأساس الرئيسى لكل من يعمل فى ميدان وحقل التربية . والحقيقة ، أن الفلسفة تتناول جميع عناصر الثقافة بالدراسة والتحليل والنقد ، فتلقى بذلك الضوء على نواحى الوهن والضعف فى الثقافة السائدة ، وبالتالى فهى توجه وترشد إلى ما يجب

عمله للتغلب على ما ظهر من قصور فى بعض جوانب الثقافة . وبذا ، يمكن التخلص من ألوان الصراع والتناقض التى قد توجد فى الثقافة .

ومن ناحية أخرى ، تعمل الفلسفة على التنسيق بين عناصر الثقافة ، بما يحقق الوحدة والانسجام بينها . ومن هنا ، أتت أهمية وضع أهداف تربوية واضحة ترمى إلى تحقيق الفلسفة الاجتماعية ، وذلك قبل التفكير فى وضع الكتب المناسبة ، أو تحديد طرق التدريس ، أو إعداد المعلم الكفء .

وتتمثل أهمية الأهداف المعدة من قبل الهيئات واللجان والمجالس والأفراد ، فى أنها تهيئ لكل من يهتم بالعملية التربوية دليلا يسترشد به ، وإطارا عاماً يسير على هديه ، منعاً للالتباس والازدواج ، وتجنباً للتخبط فى متاهات ، وسعياً لتوفير الجهود التى قد تتعثر وتتبدد بدون هذا الدليل . وأيضا ، منعاً لتعدد التفسيرات وغير ذلك من العوامل التى قد تكون سبباً فى إعاقة سير النمو السليم والمتكامل للمتعلمين ، والتى قد تقف حجر عثرة أمام تنفيذ الكثير من الأهداف التربوية المرجوة . ومع الاهتمام بالأهداف التربوية ، وضرورة معرفة مصادرها ، ووجوب صياغتها صياغة دقيقة محددة ، فإن ترجمة هذه الأهداف إلى أفعال سلوكية ومعرفية وقيمية تتمثل فى المناهج والمقررات والفاعليات ، التى تنظم للمتعلمين داخل وخارج المدرسة ، يجب أن تكون الغايات النهائية لكل الجهود التى يبذلها واضعو الفلسفة الاجتماعية ، بحيث تعكس هذه الغايات ما تريد الدولة تحقيقه بالنسبة للمتعلمين .

والسؤال :ما مدى تأثر الأهداف التربوية للمنهج بفلسفة المجتمع ؟

تشتق الأهداف التربوية أو النتائج والخبرات التربوية المرغوب تحقيقها من مصادر ثلاث رئيسة ، هى : التلاميذ ، والمجتمع ، والتفاعل بين الاثنين كأساس لصياغة مفاهيم الحياة الصالحة للأفراد الذين يعيشون فى ذلك المجتمع . وعلى هذا الأساس ، يجب أخذ العوامل الثلاث السابقة عند صياغة أهداف الخبرات التربوية . فالنتائج المطلوب تحقيقها ، قد تكون موجهة بصورة أساسية نحو الفرد ، وذلك لتحقيق حاجاته النفسية والبيولوجية ، ولتحقيق أهدافه المتطورة وحاجات نموه وأولاعه وأنماط خبرته ، وغير ذلك مما يهم المتعلم . ومن ناحية أخرى ، قد تكون الأهداف المطلوب تحقيقها موجهة بصورة أساسية نحو المجتمع ، وذلك مثل : نقل التراث الحضارى من جيل إلى جيل ، وتأكيد القيم والأعراف والتقاليد والعادات التى يتمسك بها المجتمع ، والمتطلبات التى يضعها الكبار بهدف تحقيق الأمان والرفاهية للصغار .

على ضوء الحديث آنف الذكر ، يجب توجيه أهداف المنهج لتحديد أقصى حد ممكن لنماء الفرد ، ضمن أنماط وتقاليد وحضارة المجتمع الذى ينتمى إليه هذا الفرد . ومن الواضح أن النتائج التربوية المطلوب بلوغها وتحقيقها ، إنما تعبر عن مفهوم ووجهة نظر أولئك الذين يحافظون على وجود المدرسة كمؤسسة تربوية ، وعلى استمرارها وتطويرها نحو الأفضل فى المستقبل .

ولكى يكون هناك وجود حقيقى للمنهج فى مدرسة المستقبل ، ينبغى أن يبرز التحليل الثقافى ، الخصائص الثقافية التى يجب تعديلها ، لتساعد فى تحسين بناء المنهج ، بما يتلاءم مع ظروف مدرسة المستقبل . وأهم هذه الخصائص هى :

* توجد بعض العيوب والفجوات فى المنهج المدرسى ، وهى تتركز فى الأمور المتعلقة بالتربية السياسية والتربية الأخلاقية .

* تركز المناهج بصورتها الحالية على الخصائص الوسيلية أو الوظيفية لعملية التعليم فى المدرسة ، وقد ترتب على ذلك قيام نظرة ضيقة للعلاقة بين المدرسة والعمل .

* تهمل المناهج المفاهيم التعبيرية للتربية ، وبخاصة تلك التى لها علاقة مباشرة بالتنمية الاجتماعية والتنمية الجمالية .

* يوجد إهمال منهجى مخجل فى بناء وتركيب المناهج المعمول بها حالياً ، إذ لا تأخذ هذه المناهج فى حساباتها هؤلاء الطلاب الذين لا يستمرون فى مواصلة التعليم العالى فى الجامعات . (١٢)

وعلى صعيد آخر ، تهتم مدرسة المستقبل أولاً وأخيراً بالإنسان ، لذا فإنها تسعى إلى توفير الحياة السعيدة للإنسان . وحتى تتحقق له هذه الحياة ، ينبغى أن يكون قادراً على الاتصال، وتتوفر لديه مقومات التواصل مع الآخرين ، لأنه إذا فشل فى تحقيق ذلك ، لن تكون لحياته أية قيمة أو معنى .

أما بالنسبة لتحديات المستقبل ، فإن دور المنهج فى مقابلة هذه التحديات ، يتمثل فى الآتى :

(١) ينبغى أن يؤكد المنهج أن المعارف ليست هبة تصل إلى المتعلم من مصدر خارجى ، وإنما هى مكسب يتحقق من خلال تفاعل المتعلم مع الآخرين ومع بيئته ، ومن خلال المجهود الذى يبذله المتعلم الذى يسعى جاهداً لإضافة شئ جديد جدير بمعرفته وإضافته إلى خبرته الشخصية . إن القرن الحادى والعشرين بما تشير إليه تباشيره ، يؤكد أن حجم المعرفة فى شتى المجالات سوف يكون هائلاً ، ويفوق كل تصور . مادام الأمر كذلك ، يجب تدريب المتعلم على اكتساب المعرفة من خلال العمل ، وعلى تعليم نفسه بنفسه ، على أساس أن مصادر التعلم الخارجية تستنفره لخوض تجربة جديدة بهدف تجاوز عقبة - هى الجهل - من خلال تساؤل وبحث عن أجوبة . أيضاً ، يجب لفت انتباه المتعلم أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغير فى حد ذاتها ، لذا فإن جوانب المعرفة المختلفة قابلة للتعديل والتبديل والتغيير ، وأنها لا تبقى حقيقة مطلقة ، وإنما يسعى المتعلم بها أو عن طريقها تحقيق نجاح ما . وأخيراً ، ينبغى أن يدرك المتعلم أن عقله ، بمثابة أداة عملية يمكن أن يستخدمها فى مختلف الأغراض والمجالات . لذا ، يهدف التعليم مساعدة المتعلم على تحسين البيئة والحياة الاجتماعية ، من خلال تحسين تفكير المتعلم وارتقاء العمليات العقلية التى يقوم بها ويمارسها . ومن خلال العمليات الذهنية التى يقوم بها المتعلم ، يستطيع إدراك أن المعرفة قوة ، تمكنه من مواجهة البيئة والسيطرة عليها ، وتساعده على التكيف مع حياته الاجتماعية ، من خلال عمليات تجريب وتعديل مستمرة خلال الأيام التى يعيشها .

(٢) حتى القرن الثامن عشر ، كان التعليم بمثابة عملية اجتماعية يكفل بها المجتمع أن ينقل ميراثه ، من المعلومات وطرائق التفكير والخبرات والعقائد ... إلخ ، عبر الأجيال المتتالية المتلاحقة . لذا ، فإن التعليم كان يهدف تدريب المتعلمين على الطرائق الناقدة فى التفكير ، أو فى معرفة أدوات العمل وممارسته . ولقد رأى قادة التنوير ورواده فى القرن الثامن عشر ، أن التعليم يهدف (بجانب ما سبق تحديده من أهداف) تنمية مواهب المتعلم وتطويره من خلال تهيئة الفرص والمواقف التى تحقق ذلك ، وبذا يضيف المتعلم خبراته الجديدة التى يكتسبها أو مكتشفاته ومخترعاته التى يصل إليها إلى ما يمتلكه من تراث ، وقد يؤدى ذلك إلى زيادة وتكثيف دافعية التلميذ نحو التعلم . وقد لا يقتصر الأمر على ما تقدم ، ولكن قد تسهم الخبرات الجديدة فى تغيير التراث الذى يمتلكه المتعلم ، بتغيير طريقة التفكير فيه ، أو نقده وتعديله ، أو طريق الانتفاع به . ومع بدايات القرن العشرين ، باتت عملية التعليم عملية اجتماعية تقوم بها مؤسسات المجتمع ، سواء من خلال الأسرة أو البيئة الاجتماعية المباشرة (الجيران ، الأصدقاء ، الظروف الطبيعية ، ....) أو من خلال مؤسسات التعليم والإعلام (المدرسة ، المؤسسات الدينية ، الإذاعة والتليفزيون ، المسرح والسينما ، الصحف والمجلات) .

لقد استمر الجدل النظرى والتفاعل العملى بين التصورات القديمة أو الجديدة ، التى تعتبر التعليم تكريساً اجتماعيًا : للموروث والقائم ومساعدة للجديد على الظهور والنمو .

وبعامة ، يكون من المهم جداً تطوير المناهج بما يحقق تطويراً مناظراً فى مجالات طرائق التفكير والقيم ومناهج البحث ، وبالتالى فى مجال تطوير المعلومات نفسها . أيضاً، يجب أن يبرز المنهج الأسباب التى تدعو إلى نقد المناهج القديمة ، أو تجاوزها تماماً إذا كان ذلك يحقق المحافظة على التواصل التاريخى للمجتمع وعلى تماسكه .

(٣) إن هموم الثقافة تتضاعف ، وتثقل واقعنا بآثار تراكم التخلف الفكرى . لذا ، يكون من المهم تحديد دور المنهج التربوى لمقابلة الخواء الفكرى الذى يسبب تصدعاً فى الثقافة القومية ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى :

إن الثقافة واسعة الميادين وكثيرة الفروع فهى تملأ ساحة الحياة ، ففيها الآداب والفن والعمارة والموسيقى والمرح . لذا ، تسهم الثقافة فى تغيير مسار الحياة ذاتها ، لأنها تخلق عند الأفراد جو التآلف الوجدانى الذى يهيئ التواصل الفكرى بين الأفراد ، مهما تباينت الرؤى وتعددت الاجتهادات أو اختلفت الآراء . وإذا كانت الحياة هى الثقافة ، فإن الثقافة فى المقابل لها أثرها المباشر والفعال فى ارتقاء الإنسان .

وعليه ، فإن غياب الحوار الثقافى المتفهم الواعى ، يعتبر أحد مظاهر التدنى العام للثقافة . وقد يحدث ذلك الحوار ، إلا أنه لا يحفز المتلقى على التفكير وطلب المزيد، ولا يفتح النوافذ للمعرفة ، ولا يعبر عن الآراء الواضحة فى تجانس مع الرأى الآخر

سواء بالتفاعل أو التضاد .

وبعامة ، فإن دور المنهج التربوى فى مواجهة الغزو الثقافى ، المتمثل فى محاولة غزو المعانى والأفكار والثقافات الأخرى للمعانى والأفكار والثقافة الأصلية لزحزحتها عن مكانتها لتحل محلها ، يتمثل فى الآتى :

* إتاحة الفرص المناسبة للقراءة الواعية خارج حدود الكتب المدرسية المقررة والانفتاح على الحياة .
* إتاحة الفرص المناسبة لاكتساب قواعد وأصول التفكير العلمى .
* الانفتاح على العالم على المستويين : المحلى والعالمى ، لمحاولة الاستفادة من كل فكر جديد مفيد.
* التركيز على أن الأختلاف فى الرأى ظاهرة صحية ، لأن تصارع وتضاد الأفكار يولد أفكاراً جديدة .
* تشجيع عقد الندوات والحلقات التى تطرح فيها القضايا العامة والخاصة ، وتشجيع إبداء الرأى فيما يقال أو ما يتم مناقشته فى تلك الندوات والحلقات .
* تشجيع فكرة نقد التراث لغربلته من الشوائب التى تعتريه ، والأخذ بكل ثمين منه وإهمال الغث ، مع التركيز على أن التراث من صنع الإنسان حسب ما كانت تمليه عليه ظروفه آنذاك ، وربما يكون التراث غير مناسب كلية أو جزئيًا لظروف العصر الحالى .
* توضيح أهمية عدم الانبهار بالثقافات الواردة ، التى قد يكون لها دور سلبي مدمر للثقافة القومية .

(٤) إن أحد تحديات القرن الحادى والعشرين هو إيجاد إجابة محددة عن السؤال : ماذا نريد من التعليم خلال العشرين سنة الأولى من القرن الحادى والعشرين ؟

وبعد أن ودعنا القرن العشرين ، نستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة إن هذا القرن قد إنقضى ، وما يزال المجتمع الإنسانى بعانى من مشكلات اقتصادبة واجتماعية عظيمة الشأن .

وبعد أن ودعنا القرن العشرين ، نستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة إن هذا القرن قد إنقضى ، وما يزال المجتمع الإنسانى يعانى من مشكلات اقتصادية واجتماعية عظيمة الشأن .

لذا فإن الإجابة عن السؤال السابق ليست بالسهولة أو البساطة ، التى يعتقدها البعض، اللهم إلا إذا كنا سنطلق بعض التعميمات والشعارات الوردية المهدئة .

وعلى صعيد آخر ، هناك من يحاول أن يتهرب من محاولة الالتزام بإجابة محددة عن السؤال السابق ، خشية أن يغضب البعض ، وبخاصة ذوى الأساطين منهم . ولمحاولة الإجابة عن السؤال السابق ، نقول إننا بحاجة لتحديد فلسفة واضحة المعالم محددة لما

نريده من التعليم ، وداخل تلك الرؤية يجب أن نكون أكثر تحديداً لما نريده من التعليم ، سواء أكان ذلك على مستوى التعليم العام أم التعليم الجامعى .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغى أن تبرز المناهج على مستوى جميع مراحل التعليم ، الفلسفة التعليمية التى سوف نواجه بها القرن الحادى والعشرين . وقد يتطلب تحقيق المطلب السابق تحديد الأهداف السلبية الحالية للتعليم لنواجه بها الجميع . فالتعليم ليس وظيفته مجرد تخريج طبقة موظفين وكتبة ، وإنما وظيفته الأساسية تخريج قادة الفكر والثقافة ، وتخريج العلماء النابهين . ولن ننال ما نصبو إليه إذا استمرت المناهج على حالها من حيث المحتوى والطريقة وأساليب التقويم .

إن تخريج القادة يتطلب - بجانب قدراتهم الذهنية الرفيعة - تعليمهم من خلال المناهج التى تستنفر طاقاتهم الإبداعية ، وتثير دوافعهم الكامنة وتتحدى قدراتهم بدرجة غير مغال فيها . ويتطلب أيضا تعليمهم وتقويم أدائهم بأساليب حديثة مبتكرة غير تلك المعمول بها حاليا .

(٥) أيضًا ، فإن أحد تحديات القرن الحادى والعشرين على مستوى جميع بلدان العالم، هى معرفة حقيقة العصر .

إن الإنسان يدمر نفسه بنفسه عندما يلوث البيئة ، ويدمر الطبيعة . إن الظواهر من حولنا تؤكد أن حدوث الكارثة سيقع بلا محالة ، ما لم يكف الإنسان عن إفساد الطبيعة . فالبحار والمحيطات أصابها التلوث والتسمم بفعل النفايات التى تلقى فيها . والقشرة الأرضية تئن من بقايا المخلفات الذرية والنووية التى تدفن تحتها ، والهواء بات غير نقى بسبب عوادم المصانع والسيارات .

إن العالم من حولنا قد يتعرض لكارثة حقيقية فى بدايات القرن الحادى والعشرين ، لو استمر الإنسان فى عبثه بالطبيعة وإفسادها .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغى أن تبرز المناهج عدم قدرة الإنسان على السيطرة على الطبيعة فى المستقبل القريب ، لو ظل الحال على ما هو عليه الآن . وأن تبرز أن مردودات استغلال البيئة بطريقة سيئة ، سوف يؤثر على مأكل الإنسان وعلى مشربه، فيكون لذلك نتائج غير متوقعة بالنسبة لصحته . أيضا ، فإن تخليق الكائنات الحية، واستخدام الهندسة الوراثية ، ربما يؤدى إلى تشويه الإنسان أو تغيير طبيعته. كذلك ، ينبغى أن تظهر المناهج خطورة أفعال الإنسان غير العاقلة بنفسه ، وبالبيئة من حوله ، إذ أن هذه الأفعال قد تصيبه بكوارث ، وقد تسهم فى ظهور أمراض جديدة مستعصية لم تكن تعرفها البشرية من قبل ، وفى إقامة علاقات اجتماعية تقوم على استغلال الإنسان للإنسان .

(٥٣)

التدفق المعلوماتى فى عصر العولمة

يقول (جواهر لال نهرو : أول رئيس وزراء للهند بعد الاستقلال ، ١٨٨٩ - ١٩٦٤) :

العلم وحده هو القادر على حل مشكلات الجوع والفقر والمرض والجهل ، والخرافات والعادات والتقاليد البالية ، والثروات الهائلة الآيلة إلى النضوب ، والبلدان الغنية التى تتضور شعوبها جوعًا ... وهل هناك من يجرؤ على تجاهل العلم ؟ فنحن نلتمس العون منه فى كل أمر ... ولاوجود فى المستقبل إلا للعلم ، ولكن من يناصر العلم .

لقد أصاب (نهرو) كبد الحقيقة ، منذ أكثر من نصف قرن مضى . فالتدفق المعلوماتى فى عصر العولمة ، جعل من العلم ضرورة لازمة ، وقوة فاعلة ، إذ لا تقل قوة العلم فى وقتنا هذا عن قوة الاقتصاد أو الثروات الطبيعية أو المواقع الجغرافية ؛ فالتدفق المعلوماتى يبرز دور العلم الموجه لحركة التطوير وآليات التغيير فى شتى المجالات والميادين ، كما أنه يظهر مدخلات ومخرجات العلوم والمهن والوظائف ... إلخ .

والشئ الجدير بالاهتمام ، أن التدفق المعلوماتى فى عصر العولمة ، يؤكد أن جودة اليوم فى مجال من المجالات ، قد يبدو قاصراً بمقارنته بجودة الغد فى المجال نفسه . فالتدفق المعلوماتى ، يشير إلى أهمية أخذ الرؤية التقدمية للتغيير فى حساباتنا ، وبذا يمكن ملاقاة المستقبل بمتغيراته القادمة معه .

وللتعرض لموضوع التدفق المعلوماتى فى عصر العولمة ، ينبغى أن يتطرق الحديث إلى :

١- المقصود بالعولمة .

٢- التدفق المعلوماتى ومتطلباته .

وفيما يلى عرض تفصيلى للموضوعين السابقين :

أولاً : المقصود بالعولمة :

بادئ ذى بدء ، ينبغى الإشارة إلى أن المستوى الحضارى للمجتمعات الإنسانية - من وجهة نظر (أرنولد توينبى) - يتناسب تناسبًا عكسيًا مع يسر البيئة وسهولتها . بمعنى ، كلما كانت البيئة الطبيعية غنية فى مواردها ، انخفض المستوى الحضارى للأمم والشعوب ، والعكس أيضًا صحيح . (١٢)

فالتقدم الحضارى - فى رأى (توينبى) - من فعل الإرادة الإنسانية فى مواجهة الظروف الصعبة والمقلقة . وليس أدل على ذلك ، من أن الواقع العملى الصعب ، قد فرض على الإنسان فى كل زمان ومكان ، أن يجد الوسيلة المناسبة ، التى عن طريقها يستطيع مواجهة هذا الواقع .

وفى عصر العولمة ، حيث تلاحمت الحدود بين الدول ، بسبب أساليب الاتصال التكنولوجية ، متمثلة فى شبكات الإنترنت ، نجد أن الاكتشافات تتواصل ، والاهتمامات تتوالى ، والجهود تتلاقى ، من أجل التغلب على المشكلات والصعوبات الحياتية ، التى تقابل

الإنسان فى كل مكان .

لذا ، نجد - فى عصر العولمة - أن الحملات العالمية للقضاء على الجوع ، ونقص المناعة بسبب مرض الإيدز ، ومحاولة وضع علاج ناجح لمرض السرطان ، ... إلخ ، تصل إلى كل فرد ، عن طريق وسائل الاتصال الحديثة ، على أساس أن المشكلات السابقة باتت تهم جميع الأفراد والدول بلا استثناء .

ولكن : ما المقصود بلفظة العولمة Globalization ؟

إن مفهوم العولمة مازال يكتنفه الغموض ، بسبب حداثته ، وتعدد العمليات التى تندرج تحت مظلته (اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية ... إلخ) . وعلى الرغم من ذلك ، فهناك محاولات جادة لشرح أبعاد هذا المفهوم ، نذكر منها - على سبيل المثال - ما يلى : (١٤)

* تعنى العولمة فى معجم «ويبستر» إكساب الشىء طابع العالمية ، وذلك يجعل امتداد الشىء أو العمل به يأخذ الصفة العالمية .

* يعرف (هورسمان ومارشال : ١٩٩١) العولمة بأنها «اندماج أسواق العالم فى حقول التجارة ، والاستثمارات المباشرة ، وانتقال الأموال والقوى العاملة والثقافات والتقانة ضمن إطار من رأسمالية حرية الأسواق ، وخضوع العالم لقوى السوق العالمية تبعًا لذلك ، مما يؤدى إلى اختراق الحدود القومية ، وإلى الانحسار الكبير فى سيادة الدولة».

* والمقصود بالعولمة من وجهة نظر (كوميليان : ١٩٩٧) : «إن هذا النظام كشبكة للتبادل والقوة يشجع نشر ما نسميه (نموذجًا تنمويًا) ، ويتكون هذا النموذج من عادات استهلاكية وأشكال أو صور الإنتاج ، وطرائق الحياة ، ومؤسسات ومعايير النجاح الاجتماعى . كما يتكون من أيديولوچيات ، ومراجع ثقافية ، بل وأشكال التنظيمات السياسية» .

* يرى (الجابرى : ١٩٩٨) أن العولمة «نظام أو نسق ذو أبعاد تتجاوز دائرة الاقتصاد . العولمة الآن نظام عالمى أو يراد لها أن تكون كذلك ، يشمل مجال المال والتسويق والمبادلات والاتصال ..إلخ ، كما يشمل أيضًا مجال السياسة والفكر والأيديولوچيا » .

وبعامة ، مهما اختلفت وتباينت الآراء حول مفهوم العولمة ، فعلينا أن نكون على وعى كامل بهذا الموضوع ، لأن ما يطرح من أفكار حول «العولمة» ، يحتاج إلى المزيد والمزيد من الدراسة والفحص والمراجعة ، وبذا يمكننا تحديد المواقع التى ينبغى الأخذ بها ، لحاجتنا الماسة إليها ، كذا تحديد المواقع التى ينبغى تنحيتها جانبًا ، لتأثيرها السلبى وانعكاساتها الضارة علينا .

والسؤال : ما علاقة العولمة بالتدفق المعلوماتى ؟

إن التدفق المعلوماتى ، وما صاحبه من تسارع التغييرات التكنولوچية ، يفرض علينا بقوة أن نسعى بكامل طاقاتنا للحاق بالتقدم العلمى ، والتطور التقنى . وبالطبع ، لن يتحقق

ذلك إذا إنغلقنا أو تقوقعنا حول ذواتنا ، بحجة أن العولمة قد تسهم فى تشويه هوية الإنسان الثقافية ،وتضعف من إنتمائه القومى .

والحقيقة ، إن التحديث والنمو الاقتصادى اللذين يمكن حدوثهما ، كنتيجة حتمية للعولمة، لايمكن أن يحققا التغريب الثقافى ، وإنما يعملان على تأكيد أهمية التمسك بالثقافة القومية ، بجانب الانفتاح على الثقافات العالمية الأخرى .

إذاً ، فالعولمة حقيقة قائمة ، ينبغى أن نتعامل معها ، إذا أردنا أن نتعامل بذكاء مع ثورة الاتصالات ، وتقدم صناعة المعلومات . فالتدفق المعلوماتى ، قد يصل إلينا ، دون احتكاك بمصادره الأصلية ، عن طريق شبكات إنترنت ، ولكن ذلك لن يحقق أبداً بناء قاعدة للبحوث والمعلومات .

إننا نعيش فى عصر التدفق المعلوماتى ، أى عصر الثورة العلمية والتكنولوجية – حيث تعنى هذه الثورة أن الاستثمارات المكرسة لكسب المعرفة العلمية ، لها مردودات فريدة – لذا ينبغى الاستفادة من إنجازات هذا العصر ، من خلال التعامل المباشر مع مصادر وأصول وينابيع المعرفة العلمية .

لقد تغير العالم ، « وصاحب هذا التغير نهايات واقعية ، كنهاية الأفكار الخيالية (الطوباوية) التى لا تتعامل مع الواقع المعاش أو الممكن ، ونهاية الشمولية السياسية والاقتصادية ، التى تحجر على حركة الأفراد والجماعات ، ونهاية الحواجز المصطنعة أمام مشاركة البشر فى صنع التنمية وإحلال السلام ، هذه النهايات تنتهى ببداية جديدة (لكوكبية إنسانية) تحتفى بالتعددية الثقافية والاحترام المتبادل ، أو هكذا يجب أن تكون . وتعطينا الفرصة الذهبية (لإعادة هندسة) الحالة البشرية ، بالتوظيف الايجابى للمنجزات المستمرة للعلم والتكنولوجيا ، بل والفن والأدب وكل العلوم الإنسانية والاجتماعية» (١٥) .

وجدير بالذكر أن العولمة كعملية تاريخية تشكل «تاريخ المستقبل» لم تظهر فجأة ودون سابق إنذار . فالتطلع للمستقبل فى كل عصر من العصور السابقة ، كان يمثل آنذاك هدفًا محدداً لمن عاش أو تعايش مع تلك العصور . إن التطلع للمستقبل ، كان وما يزال السبب المباشر لمحاولة تحقيق التواصل المباشر والتكاتف المقصود ؛ من أجل إنجاز آمال وأمانى الإنسان فى كل مكان .

وعليه فإن «فكرة العولمة ليست جديدة تمامًا ، ولكن سبقتها كثير من الأفكار والنظريات التى تتشابه معها وتماثلها تمامًا إلى حد كبير ، وإن كانت كل منها لا تعبر إلا عن بعد واحد من أبعاد العولمة ، التى يتسع نطاق مفهومها ليشملها جميعًا .

ومن بين هذه الأفكار ، نظرية التحديث ، وما أدى إليه التصنيع من ظهور أنواع جديدة من العلاقات والروابط بين المجتمعات الصناعية ، كما يلاحظ وجود تشابه واضح وملحوظ بين صورة العالم كما يرسمها مفهوم العولمة ، وفكرة الكاتب (مارشال ماكلوهان) عن القرية الكونية (١٩٩٤) من ناحية ، وفكرة «المجتمع العالمى» الذى يتميز بظهور طراز جديد من التفاعلات والصفقات ، التى تحدث بصورة متزايدة بين الهيئات والمنظمات عبر القومية من ناحية أخرى ، كذلك فقد لوحظ أن نظرية العولمة تشترك فى كثير من مقوماتها مع حجة (فرانسيس فوكوياما)

عن نهاية التاريخ ، والتى مؤادتها أن قوة السوق الاقتصادية ترتبط بالديمقراطية الليبرالية ، التى سوف تحل محل كل الأنواع الأخرى من النظم السياسية المناهضة للديمقراطية سواء فى ذلك الفاشية أم الشيوعية ، التى لا يمكن لأى منها أن تحرر السلع الاقتصادية كما تفعل الديمقراطية الليبرالية» (١٦) .

خلاصة القول ، فإن الهجرات الواسعة وثورة العلم والتكنولوچيا وتشابك وتعقد العلاقات وهموم البيئة ... إلخ ، كانت وراء ظهور مفهوم العولمة ، الذى يتطلب «أن نمتلك ونستوعب آليات المشاركة والتوجيه فكراً وعلمًا وعملاً ، وقدرة على إحداث التغيير المطلوب فى أدائنا وإدارة مستقبلنا» (١٧) .

وفى عصر العولمة ، ينبغى أن يواجه العقل الإنسانى إعصار معلومات الإنترنت ، باستخدام الأدوات العلمية والعملية لمعالجة المعلومات ، التى تتدفق بفيض وكثافة كبيرتين ، والتى تتناول الجوانب : الثقافية والتربوية والنفسية والإعلامية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية ... إلخ .

ثانيًا : التدفق المعلوماتى ومتطلباته

نتيجة طبيعية لعصر الثورة العلمية والتكنولوچية الذى يشهده العالم الآن ، أصبح العلم - لأول مرة فى تاريخ الإنسان - عنصراً أساسيًا من عناصر الإنتاج . مع الأخذ فى الاعتبار أن التكنولوچيا تعنى - ببساطة - التطبيقات العملية للعلم .

ويمكن نعت القرن العشرين بعامة ، بأنه قرن العلم والتكنولوچيا ، إذ تشهد السجلات كما يقرر (بروس ألبرتس) رئيس الأكاديمية القومية للعلوم فى الولايات المتحدة الأمريكية على أن المائة حدث التى تحققت خلال هذا القرن ، من بينها سبعة وأربعون حدثًا تعكس تقدمًا علميًا أو تكنولوچيًا .

ولقد انعقد فى بودابست فى الأسبوع الأخير من يونيو ١٩٩٩ «المؤتمر العالمى عن العلم» ، الذى حضره ممثلون عن مائة وخمسين دولة ، حيث حفل هذا المؤتمر بالمناقشات المثمرة حول العلم والعولمة ، والقيم العلمية ، وعلاقة العلم بالمجتمع ، والعلم واستخدام المعرفة العلمية ، والعلم وإطار العمل . ويمكن تلخيص النتائج المهمة لمناقشات المؤتمر فى الآتى : (١٨)

١- الصلة الوثيقة بين البحث العلمى واعتبارات الأمن القومى فى الدول المتقدمة ، على أساس أن الحفاظ على الأمن القومى يعد مطلبًا أساسيًا من مطالب الاستراتيجية القومية ، مع الأخذ فى الاعتبار أن البحث العلمى يلعب دوره الأساسى فى استحداث تكنولوچيا جديدة ، يمكن أن تتحول من بعد إلى القطاع المدنى ، وتحدث فى الحياة الاجتماعية طفرات واسعة وعميقة ، تؤثر على نوعية الحياة .

٢- أن الإنفاق على البحوث الأساسية بات أمراً ضروريًا ولازمًا ، لذا ينبغى ألا يقل تمويله عن تمويل البحوث التطبيقية ، التى لابد لها أن تستند إلى معرفة علمية ، توفرها فقط البحوث الأساسية .

٣- تحولت المعرفة العلمية فى البلاد المتقدمة إلى تكنولوچيا قابلة للتوظيف والاستخدام

فى شتى الميادين (التجارة ، الزراعة ، الصناعة ، الطب ... إلخ) ، وذلك أدى إلى رفع نوعية حياة الملايين من البشر ، وإن كانت عملية نقل التكنولوچيا فى ذاتها عملية معقدة ، لها أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية .

٤- ينبغى وضع البحث العلمى فى خدمة المجتمع ، وذلك يتطلب نشر الثقافة العلمية ، وعقد الروابط الوثيقة بين العلماء ومؤسسات المجتمع السياسية والمدنية والثقافية .

٥- الالتزام بميثاق أخلاقى صارم ، لمقابلة بعض حالات إساءة استخدامات البحث العلمى، بسبب انحرافات بعض الباحثين الأخلاقية ، أو بسبب استخدام المعرفة العلمية فى مجال الحروب الكيميائية والبيولوچية .

٦- إن الدولة التى تمتلك الإمكانات اللازمة للبحث العلمى ، من أجل إنتاج المعرفة العلمية وتداولها ، والإسهام بها فى المجتمع العلمى الدولى ، هى المرشحة للتقدم فى القرن الحادى والعشرين .

٧- إن فرق البحث التى تشكل فى مؤسسات علمية مستقرة ومجهزة ، والتى تعمل وفق سياسة علمية مخططة ، تجمع بين تحقيق أهداف الأمن القومى ، وإشباع الحاجات الاجتماعية فى الوقت نفسه ، تكون مؤهلة لإنتاج بحوث علمية رصينة أصيلة ، يمكن للدولة أن تسهم بها فى حركة العلم العالمية .

لقد كشفت مداولات مؤتمر بودابست ، عن أننا بصدد بزوغ علم كونى ، يشترك فى إنتاجه العلماء ، من كافة أنحاء العالم ، نتيجة ظهور فئة جديدة ، هم العلماء الكونيون ، الذين نتيجة للعولمة الاتصالية ، وعلى رأسها شبكة الإنترنت ، لديهم الوسيلة للاتصال المستمر والدائم بزملائهم فى كل مكان . وهكذا هناك خطط لتشكيل شبكة علمية عالمية ، يستطيع البشر فى كل أنحاء الأرض التعامل معها بندية وكفاءة .

قديمًا ، كانت النتائج العلمية التى تتحقق فى بلد ما ، وبخاصة فى مجال العلوم الطبيعية ، تكون قابلة للتطبيق فى أى بلد آخر ، طالما توفرت الشروط العلمية اللازمة لتطبيقها، لذا كان العلم يوصف بأن له صفة عالمية . والآن ، يمكن القول بأن العلم ينتقل بسرعة هائلة من العالمية إلى العولمة ، نتيجة لثورة المواصلات ؛ خاصة الاتصال عن طريق الإنترنت .

لذا ، أوصت نتائج مؤتمر بودابست ، بضرورة إنشاء شبكة معلومات علمية كونية ، يسهم العلماء فى إمدادها بالنتائج العلمية فى كل مكان ، وتكون متاحة للاستخدام من قبل أى باحث علمى فى العالم ، باستخدام البريد الإلكترونى وحلقات الدردشة (جماعات النقاش) . لقد حاول المؤتمر العالمى عن العلم ، أن يرسم طريق المستقبل فى القرن الحادى والعشرين ، لذا اهتمت لجنة صياغة الإعلان عن نتائج المؤتمر ، بالموضوعات التالية :

* ينبغى النظر إلى العلم من منظور واسع ، بحيث لا يقتصر فقط على العلوم الطبيعية ، بل تتسع دائرة اهتماماته لتشمل العلوم الاجتماعية أيضًا .

* أهمية وضرورة المشاركة المتزايدة لكل البلاد فى تنمية العلم واستخداماته (التكنولوچيا) ، بما يسهم فى التنمية العادلة لكل بلد .

* أهمية المشاركة الواسعة فى إنتاج العلم وتداوله واستخدامه بالنسبة لكل طوائف الشعب .

* إقامة التوازن الصحيح بين مصالح المؤسسات والشركات ، التى تأخذ العلم كمطية لتحقيق المزيد من الثروات ، وبين مصالح الأفراد بكل ما تملكه من تقاليد ثقافية وأنظمة معرفية . لذا ، فإن الوصول إلى المعرفة العلمية ، وحمايتها الحماية الصحيحة، ودفع المقابل المجزى لاستخدامها ، ينبغى أن يأخذ أشكالاً جديدة .

* أهمية أن تقوم الحكومات : الغنية والفقيرة على السواء ، بالدور الأكبر فى تمويل البحث والتطوير ، لأنهما باتا من ضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

* إنشاء آليات جديدة لإنشاء تمويل العلم .

* وضع العلم فى المجتمع ، وتحديد إطاره الصحيح ، وذلك عن طريق تحديد العلاقات بين العلم والصناعة وبين العلم والحكومة ، باستخدام أساليب ووسائل جديدة للاتصال.

وتتمثل أهم التوصيات التى تم الإعلان عنها ، فى الآتى :

١- العلم من أجل المعرفة ، والمعرفة من أجل التقدم .

٢- المعرفة من أجل السلام .

٣- العلم من أجل التنمية .

٤- العلم فى المجتمع ، والعلم من أجل المجتمع . (١٩)

تأسيسًا على ما تقدم ، يكون من المهم أن نضع أيدينا على التطور العالمى المتسارع ، والذى تظهر أبرز قسماته فى مجال تأسيس ما يطلق عليه «مجتمع المعلومات الكونى» ، الذى لا ينظر إلى «المعلوماتية» على أساس أنها مجرد تطور أحدثته تكنولوجيا الاتصال ، وإنما ينظر إليها كثورة بكل معانى الكلمة ، ستكون لها آثار سياسية واقتصادية وثقافية عميقة وفعالة .

لذا ، تصبح العولمة Globalism هى روح الزمن فى «مجتمع المعلومات الكونى» ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تنمية شبكات المعلومات الكونية ، بإستخدام وسائل الاتصال المتقدمة ، يؤدى إلى تحسين وسائل تبادل المعلومات ، وتعمق الفهم ، وتنمية قدرة الإنسانية على اختيار أكثر القرارات حكمة وتأثيراً (٢٠) .

وجدير بالذكر أن «المعلوماتية» كمفهوم جديد ، لم يتبلور تمامًا بعد فى الوعى العلمى لعديد من الباحثين والمواطنين العاديين ، فى عديد من الدول ، على الرغم من أنهم يتعاملون معه يوميًا من خلال شبكات الاتصال الحديثة وقنوات الأقمار الصناعية ، وذلك دون إدراك لأبعاده النظرية ونتائجه العلمية والسياسية والاقتصادية والثقافية .(٢١)

لذا ، يتطلب تعامل الإنسان بفطنة وذكاء وحنكة مع عصر المعلوماتية ، مواصفات بعينها ، من أهمها ما يلى :

١- التعامل الذكى مع ظروف الحياة المحيطة بالإنسان ، فى أى مكان يقيم فيه بما يتواقف مع متطلباته المعيشية والنمائية والصحية ... إلخ .

٢- مواجهة المستقبل بما يتوافق مع مستوى آماله وطموحه وذكائه وتفكيره ... إلخ .

٣- التفاعل مع الآخرين فى أى مكان يلتقى بهم ، بما يحقق التوافق والتكامل والمواءمة معهم ، وبما يحقق سلامه الداخلى .

٤- اكتساب القيم الإنسانية المثلى والنبيلة التى تساعده على فهم الدور الرائع للعلم ، الذى اخترعه الإنسان . (٢٢)

أما طريق الدول إلى عصر المعلوماتية ، فهو رهن بإدراك أية دولة أن للعولمة مناخها الذى يفرض عليها أن تتفهمه ، حيث تسود المعلومات وتحل فيه الخدمات ، كمصدر مهم للقيمة المضافة ، محل الصناعة ، بسبب اجتياز العالم مرحلة الصناعة إلى مرحلة المعلومات (٢٣) . كذا ، الأخذ بمعيار التحديث الذى يتلخص فى : التفكير الوضعى وتطبيقاته التكنولوجية . والفردية والمساواة والاحتكام إلى قانون واحد لكل «مواطنى الدولة القومية» ، مع القابلية للتغير الدائم . (٢٤)

أيضًا فى عصر المعلوماتية ، ينبغى أن تكون نظرة الدول إلى الأمام ، فالتدفق المعلوماتى سوف يستمر ويستمر ، طالما العقول قادرة على التفكير والابتكار والإبداع . فالإنجازات التقنية الأعظم فى ظل عصر العولمة ، ستشمل عديد من المجالات ، مثل : الكمبيوتر والإنترنت والهندسة الطبية الحيوية والذكاء الصناعى ... إلخ ، وسيكون ذلك بإضطراد نحو المستقبل . لذا ينبغى أن تقوم الدول بإعداد مواطنيها الإعداد الجيد ، لتفهم المستقبل ، خاصة أن المستقبل - كما قال عالم المستقبليات (دانيل بل) منذ أكثر من ثلاثين عامًا مضت - «ليس قوسًا ، سماويًا يتخطى المسافات ، وإنما هو جسر يبدأ من الحاضر ، من القرارات التى نتخذها الآن ، ومن الطريقة التى نصمم بها بيئتنا ، ومن ثم نترسم عبرها خطوط المستقبل» .

كذلك فى عصر المعلوماتية ، فإن الاعلان عن التقدم العلمى والتقنى الذى حدث ، أو حتى التبشير بالمزيد من مظاهره ، ليس بنهاية المطاف ، إذ سيتجاوز الأمر ذلك ، ليشمل التحذير من الآثار السلبية لحراك المجتمع المستقبلى (مجتمع ما بعد عصر الصناعة) ، حيث «تتزايد البطالة وتنغلق سلسلة التراتب الوظيفى ، مما يخلق بيروقراطية جديدة ، وتشحب الروابط العائلية ، وتتفاقم الصراعات الاجتماعية والسياسية نتيجة لإلحاح الجمهور العام على النتائج الملموسة ، وسوف تكون هناك حاجة ماسة إلى تجديد النظام التعليمى» (٢٥) .

وختامًا لهذا الموضوع ، يجدر التنويه إلى التوجه الذى يرى أن «العولمة» تحمل بين ثناياها مفهومًا يسعى للترغيب فى الانتماء إلى الحضارة الواحدة القائمة الآن : الغربية فى ملامحها وسماتها ، والأمريكية فى قيادتها وفى توظيفها (٢٦) ، وذلك قد تكون له تأثيراته السلبية بالنسبة لمقاصد وأهداف التدفق المعلوماتى .

وللرد على التنويه السابق ، نقول :إن التعامل الواثق مع النظام العالمى الجديد ، يجعل من العولمة نظامًا يحمل بذرة التقدم، ويجعل من التدفق المعلوماتى وسيلة فاعلة لتحقيق التنمية البشرية الشاملة ، وبخاصة أن العلم لا هوية له ولا أيدولوجية ، وأنه ظهر أساسًا لخدمة الإنسان وحل مشكلاته .

والحقيقة ، يمكن من خلال المناهج المعاصرة التى تعكس حقيقة عصر المعلومات ، يمكن إبراز أن تعهد الطفل أو التلميذ بالرعاية والاهتمام ، أمراً واجبًا ولازمًا ، وأن تحقيق ذلك ليس من قبيل التفضل أو الرفاهية ، وبخاصة أن طفل اليوم هو نصف الحاضر وكل المستقبل . لذا ، فإن الاستثمار فى التنمية البشرية بمثابة إستثمار جيد على المستوى القومى . (٢٧)

أيضاً . من خلال المناهج التى تتضمن الإفرازات المعرفية الحديثة لعصر العولمة ، إبراز « أن العلم صار قوة الإنتاج الفائدة الحاكمة للعملية البشرية بكافة مناحيها الإبداعية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية ... إلخ ، وإن تطبيقات العلم والتكنولوجيا (فى عصر التدفق المعلوماتى) ، صارت مسيّرة بأهداف الإنسان » (٢٨) .

(٥٤)

التعليم عبر إنترنت

إن العقول الرائدة فى مجال الصناعة والمال والعلم ترون أن بدايات القرن الحادى والعشرين ، تبشر بانتقالنا إلى عصر ما قبل الحداثة ، حيث سيتحقق النموذج العالمى الجديد القائم على صيغة ٢٠٪ (يعملون) و ٨٠٪ (عاطلون عن العمل) .

وفى هذا الصدد يتنبأ (رولاند برجر Roland Berger) بأنه سيتم إلغاء مليون ونصف المليون فرصة عمل - فى ألمانيا - على أدنى تقدير فى القطاع الصناعى ، خلال العقد القادم . أيضًا ، يذهب (هربرت هتسلر Herbert Hezler) إلى أبعد من هذا ، إذ يتنبأ بأن الصناعة ستسلك الطريق نفسها الذى سلكته الزراعة . فالإنتاج السلعى لن يوفر إلا لنسبة ضئيلة فقط من القوة العاملة فرصة لكسب الأجر والقوت . (٢٩) .

إن ما تقدم يخالف تمامًا ما هو متوقع ، ويسير فى اتجاه معاكس له ، إذ المتوقع فى عصر العلم والتكنولوجيا ، أن ينتقل الإنسان لعصر ما بعد الحداثة (الرفاهية) ، خاصة أن الكمبيوتر والإنترنت قد فتحا عديداً من مجالات الاتصال والتواصل للتعاون المشترك على مستوى : الدول والأفراد على السواء .

والسؤال : هل يمكن الزعم بأن استخدامات الإنترنت لم تحقق أهدافها المألومة ؟!

لقد جعل العلم المجتمع إنسانيًا بطرق محددة تمامًا ، وبشكل تدريجى . فالعلم «غير مواقفنا من سلوك الإنسان ، وأحل بالتدريج الروية والعقل محل القسوة والتحامل والخرافة» (٣٠)

لذا ، سما الناس "العلم الذى ينكبّ على توفير ما يحتاج إليه الإنسان فى كل مظاهر حياته وفى كل أنشطته اليدوية والذهنية باسم قد اشتقوه من لفظ المعلومة ذاتها ، فالذين قالوا إعلامية ركّزوا على عملية إيصال مضمون المعرفة الحاصلة ، والذين يقولون معلوماتية يركّزون على نسبة المعرفة إلى نواتها الأولى وهى المعلومة وتعليق كل شىء بها » . (٣٠)

تأسيسًا على ما تقدم ، فالعلم يقوم على الرؤية والعقل ، ويشتق قيمته من توفيره للأشياء التى يحتاج إليها الإنسان فى حياته ، وذلك يتطلب تعليم المتعلم العلم المفيد والنافع ، حيث يمكن تحقيق ذلك بسهولة عن طريق شبكة إنترنت .

وهنا ، تظهر المشكلة التى يشير إليها السؤال السابق ، حيث ثبت بما لايدع مكانًا للشك، أن الكمبيوتر والإنترنت قد أسهما فى تقديم نوعية جيدة وفعالة من المردودات والأداءات فى شتى المجالات ، ومن بينها مجال التعليم ، ولكنهما - فى الوقت نفسه - قد أسهما فى إحداث بطالة سافرة فى مختلف قطاعات الأعمال ، إذ قد وفرا ملايين من العمالة فى شتى المجالات ، وذلك يمثل مشكلة حقيقية ، قد تقود البشرية إلى مجتمع ما قبل الحداثة .

وعلى الرغم من ضخامة حجم المشكلة السابقة ، وتأثيراتها السلبية المتوقعة ، فالأمانة تقتضى إظهار الدور الكبير ، الذى تقوم به إنترنت فى عصر التدفق المعلوماتى ، ويمكن لعلماء

الاقتصاد والاجتماع والأنثروبولوجى .. إلخ ، التعرض للمشكلة السابقة ، التى تقع فى صميم مجالات تخصصاتهم .

وهنا ، قد يقول قائل : «ما الحكمة فى الإشارة إلى المشكلة السابقة ، طالما لن يتم دراستها ، والتطرق لبعض جوانبها ، بهدف محاولة وضع بعض الحلول» .

إن الهدف من لمس مشكلة بعض السلبيات المتوقع حدوثها فى عصر العولمة والتدفق المعلوماتى ، هو الإشارة فقط إلى أن الكمبيوتر ليس بنهاية المطاف ، وإلى إبراز أن توظيف إنترنت له سلبياته المباشرة ، مقابل إيجابياته المتعددة الملموسة . والمهم فى الموضوع ، هو محاولة الاستفادة من إنترنت ، والاستعمال الأمثل الفعال لاستخداماته .

وقبل التعرض لاستخدامات إنترنت ، يجدر الإشارة إلى أن العملية برمتها تتوقف على الدماغ (العقل) البشرى ، الذى على أساسه يتم الوعى الذاتى ، الذى يقود إلى تحقيق ارتباطات وروابط «منطقية غير غامضة ومباشرة ، نتاجها أقرب ما يكون إلى نظام استدلالى ، حيث يمكن للمرء أن ينتقل عبر مسارات موثوق بها تمامًا من أية نقطة فى النظام إلى نقطة أخرى» (٣٢) ، وذلك بالضبط ما يتطلبه التعامل الذكى مع إنترنت فى مجال التعليم .

وبالنسبة للتعليم عبر إنترنت ، يجدر التنويه إلى التوجه المهم التالى :

التعليم عبر إنترنت ... مدارس بلا أسوار :

ظهر اتجاه تربوى جديد ، يدعو إلى هدم أسوار المدرسة ، لتنفتح تمامًا على المجتمع .وقد غالى بعض أصحاب هذا الاتجاه ، لدرجة أنهم يطلبون إلغاء المدرسة كمؤسسة تعليمية.

ويرى أصحاب الاتجاه السابق أن المدرسة ينبغى أن تكون بلا حدود ؛ خاصة بعد الانفجار المعلوماتى الكثيف فى شتى المجالات والميادين . ويؤكدون أن المسئولين التربويين، أو أولياء الأمور والمتعلمين ، حتى لو لم يكن لديهم الميل إلى العمل بالشكل السابق ، فإنه ينبغى العمل بجدية لتعميم الفكرة السابقة ، للأسباب التالية : (٣٣)

* الانخفاض المتواصل فى أسعرة أجهزة الكمبيوتر ، جعل كل فرد متوسط الدخل ، يستطيع شراء جهاز الكمبيوتر ، فلماذا لا يتم الاستفادة به فى تعليمه ؛ خاصة بعد أن ثبتت صلاحيته وفعاليته فى التعليم ؟!

* زيادة كفاءة معدات التواصل وأساليب الاتصالات عن طريق شبكات الانترنت ، التى من خلالها يستطيع المتعلم أن يجوب العالم فى لحظات ، لينهل من كل جديد من شتى ألوان المعرفة ، فلماذا لا يتعلم بحرية عن طريق شبكات الإنترنت ، بدلاً من وجوده فى فصول مغلقة كئيبة ، يتعلم فيها بعض الموضوعات المقررة المحدودة ؟!

* يتيح التعلم عن طريق الكمبيوتر وشبكات الإنترنت الحرية أمام المتعلم للحركة والسفر والانتقال من مكان لآخر ، إذا تطلبت ظروفه الخاصة هذا ، فلماذا لا يستخدم هذا الأسلوب ، الذى يعطيه المزيد من حرية الحركة والانطلاق ؟!

ودون إبداء الرأى فى الموضوع السابق ، إيجابًا أو سلبًا ، نقول بدرجة كبيرة جداً من

الشقة، أنه يمكن للمعلم والمتعلم عن طريق شبكات الإنترنت الاتصال بالمؤسسات التعليمية ومصادر المعرفة المختلفة فى كل مكان ، وذلك يسهم فى زيادة إنتاجية المعلم ، وزيادة قابلية المتعلم للتعلم ، كما يزيد فاعلية مشاركتهما الإيجابية والسريعة بالزملاء الآخرين فى الأماكن الأخرى . والأدهى من ذلك ، يمكن للمعلم والمتعلم - على السواء - خلال جولاتهما ورحلاتهما الترفيهية ، حمل جهاز الكمبيوتر أثناء السفر ؛ خاصة بعد انتشار أجهزة الكمبيوتر خفيفة الوزن ، مثل : الكومبيوترات الدفترية الفائقة النحافة ، والكومبيوترات الكفية التى تحول النص المكتوب إلى نص رقمى ، وتنقل البيانات بالأشعة تحت الحمراء .

وحيث إن البريد الإلكترونى ، بات جزءاً لا يتجزأ من بيئة الأعمال ، وسوف يستمر كذلك لفترة مستقبلية طويلة ، لذا يمكن للمعلم والمتعلم الاعتماد عليه فى أداء أعمالهما أكثر من اعتمادهما على السفر أو استخدام وسائل اتصال تقليدية . أيضًا ، يمكن للمعلم والمتعلم استعمال البريد الإلكترونى فى تنظيم مواعيدهما ومتابعتها وتنسيقها ؛ إذ يستطيع كل منهما طباعة جدول مواعيدهما ، لإدارة المواعيد القائمة ، أو نقل المواعيد لأوقات أخرى .

وعلى الرغم من أن مجال التعليم بواسطة إنترنت لا يحقق التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم فى أحيان كثيرة جداً ، فإن عملية التعلم ذاتها يمكن أن تتحقق بفاعلية عبر شبكات إنترنت ، إذ بمجرد أن يأخذ المتعلم قراراً بتعلم موضوع بعينه ، يجد أمامه وصلات لمئات من المواقع التعليمية التى تعرض هذا الموضوع . فعلى سبيل المثال ، يمكن من عبر إنترنت ، التعلم بالنصوص والصوت والصور المتحركة أو الثابتة ، فى أى وقت ودون أن يغادر المتعلم حجرته . وبالطبع ، يستحيل تحقيق الأمر السابق دون توفر الإنترنت . فمن غير المعقول أن يطلب المتعلم كتابًا من المكتبة فى منتصف الليل . ومن غير المنطقى أن يتصل المتعلم بالمعلم ، دون وجود موعد سابق بينهما ، ليستفسر عن بعض الأمور الغامضة فى مجال دراسى بعينه .

والحقيقة ، تتعدى فوائد التعليم عبر إنترنت مجرد الحصول على المعرفة ، إذ بإمكان المتعلم ، وهو بجلس أمام جهازه ، الحصول على مصدقات وشهادات عليا ، دون أن يضطر للتوقف عن عمله ، أو مغادرة بلده والسفر إلى مكان آخر للحصول على درجة علمية .

وتوفر عملية التعليم عن بعد فى إنترنت ، عدداً من التقنيات الحديثة ، من أهمها الآتى: (٣٤)

* البريد الإلكترونى : يستخدم لإرسال المعلومات ، والواجبات المنزلية ، والتقارير ، والمشاريع ، والوثائق المستخدمة فى الدورات التعليمية .
* مجموعات الأخبار (Newsgroups)، ولوحات المعلومات(bulletin boards) : تستخدم لعرض الآراء والأسئلة والأجوبة المتعلقة بالمسائل التعليمية .
* الدورس الخصوصية التفاعلية (interactive tutorials) : يمكن استجلابها أو استخدامها مباشرة من مواقع معينة .
* المؤتمرات النصية التفاعليةأو الدردشة (chatting) : تستخدم للحوار المباشر بين الطلاب والمعلمين بشكل جماعى .

* المؤتمرات الفيديوية : تستخدم لإجراء التجارب العملية بالصورة الحية أو لعقد اللقاءات المباشرة .

الحوسبة التعاونية فى التعليم :

لقد صاحب ظهور تقنيات الحوسبة التعاونية Collobroative computing ، ظهور مجموعة من المنتجات والخدمات الجديدة تقوم على أساس المعنى الحقيقى للعمل التعاونى . على الرغم من أن مفهوم الحوسبة التعاونية قد لا يكون مألوفًا للبعض ، فإن المنطق يقتضى أن يعمل الناس سويا ليكونوا منتجين فى شتى المجالات ، بما فى ذلك مجال التقنيات .

وجدير بالذكر ، أن تطبيقات سوق الأعمال وطرق إدارة المؤسسات فى العقدين الأخيرين ، كانت تقوم على أساس مجموعات العمل التى جلبت معها مشكلاتها الخاصة ، إذ تطلبت وجود دائرة لنظم المعلومات المعقدة والمكلفة ، وذلك جعلها بعيدة عن متناول المؤسسات والمنظمات المختلفة .

ولكن ، يبدو الأمر مختلفًا اليوم ، إذ أسهمت تقنيات الحوسبة التعاونية فى تقليص حجم القوى العاملة فى المؤسسات بشكل كبير ، وبذا أصبحت إدارة تلك المؤسسات أكثر مرونة وسرعة فى التكيف ، كما أصبح نظام الإدارة أفقيًا ، حيث لا توجد طبقات إدارية بين الرئيس والمرؤوس. وبالطبع ، فإن مثل هذه البيئات ، يعتمد الموظفون على العمل الجماعى ، مما يخلق الحاجة إلى الكمبيوتر كتقنية تدعم التعاون .

وفى مجال التعليم - بعد الانخفاض الكبير فى أسعار الكمبيوتر ، وبعد انتشاره الواسع واستخداماته فى شتى المجالات بعد أن ثبتت فاعليته كتقنية تدعم التعاون ، وتلغى المسافات الرأسية بين العاملين فى أية مؤسسة - كان من المهم جداً أن تلجأ المدرسة إلى هذه التقنية التى تلعب دوراً مركزيًا يتسم بالحساسية والأهمية ، إذ عن طريقه يمكن ربط المدرسة عن طريق شبكات الإنترنت بجميع مصادر المعلوماتية ،على المستويين المحلى والعالمى على السواء .

وبعامة ، يمكن حصر بعض مجالات الكمبيوتر كتقنية للحوسبة التعاونية ، التى يمكن إستخدامها فى العلمية التعليمية فى الآتى : (٣٥)

- تسهيل عملية التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض ، وبينهم وبين المدرسين ، ممايسهل عملية مشاركة الوثائق واستعادتها .
- تمكن الموظفين الإداريين من الاتصال ببعضهم والتنسيق سويا - دون مبارحة أماكنهم- بشكل آنى من خلال غرف الحوار أو الدردشة Chat rooms ، ولوحات النقاش whiteboards ، وأجهزة الفيديو ، ... إلخ ، وذلك يريح الموظفين من أعباء الاجتماعات المتكررة .
- تمكن التلاميذ والمدرسين من الاتصال بعضهم البعض بشكل لا آنى ، وفى أوقات مختلفة من خلال البريد الإلكترونى ، ومجموعات الأخبار ، وبرنامج جدولة المواعيد ، ونظم سير الأعمال systems workflow ، ... إلخ .

- تعمل كمخزن للمعلومات يمكن للتلاميذ النفاذ إليه على أساس المشروع أو العمل ، الذى يكلفون به . كما تعمل كأسلوب للحوار والمناقشة بينهم وبين المدرسين فى المعلومات ، التى يحصلون عليها خلال العمل المشترك فيما بينهم .
- تسهل العمل الجماعى الآنى ، مثل اجتماعات إتخاذ القرار والتصويت على قرارات بعينها ؛ خاصة عندما يكون المشاركون من إدارة المدرسة أو المعلمين أو أولياء الأمور، غير موجودين لأسباب خاصة .

وبعامة ، تؤدى المنتجات فى تقنيات الحوسبة التعاونية بإستخدام الكمبيوتر ، مجموعة من المهام ، تشمل : إعداد جداول الأعمال ، إدارة اتصالات المجموعات ، البريد الإلكترونى ، النشر على الإنترنت ، مؤتمرات الڤيديو على الويب ، إدارة المشروعات ، مشاركة البيانات ، التصويت والاقتراع ، تفويض المهام ، وإصدار كشوف مرتبات العاملين فى المدرسة وكشوف مكافآت بعض التلاميذ .

وبالنسبة للنشر التعليمى على شبكات الإنترنت ، فإن فرق العمل التى تستخدم الإنترنت تعد الجمهور الأول من المستخدمين لهذه التقنيات ، وهذه الفرق تتكون من مجموعات من المعلمين الموزعين بين عدة مناطق جغرافية أو يعملون فى عدة مدارس . أما العملاء ، فهم المتعلمين الذين يجتمعون فى أية مدرسة فى فضاء الإنترنت ، ويستخدمون هذه التقنية لإنجاز مهامهم .

وكمثال على ما تقدم .. دعنا نفترض أن معلمًا أو مسئولاً تربويًا ، قد دُعِىَ لإعطاء محاضرة عن موضوع أو حدث مهم باستخدام التقنيات التعاونية ، فيمكن للإدارة التى ينتمى إليها هذا المعلم أو المسئول التربوى ، أن تجمع بين كل الأطراف المعنية بموضوع المحاضرة ، بدءًا من المضيف وجمهور المستمعين فى أى مكان باستخدام شبكة الأنترنت ، حيث يمكن لكل واحد من جمهور المشاركين المساهمة بفاعلية فى هذا العمل (الاستماع ، المناقشة ، التعليق ، الاستفسار .. إلخ) إذا رغب فى ذلك ، كما يمكن لأى واحد قفل موقع عمله ، دون أن يقلق نفسه بأية تفصيلات أخرى ، يرى أنها غير مناسبة أو مفيدة له .

ومن جهة أخرى ، يمكن باستخدام شبكات الإنترنت ، عرض قوائم بأسماء الأشخاص الموجودين على هذه الشبكات ، وذلك يساعد المتعلم على الحديث مع من يشاء ؛ للاستفسار عن أى موضوع ، أو لتبادل المعلومات والوثائق . وهذا التراسل الفورى intstant messaging ، يساعد المتعلم على الوصول للمعلومة من مواقعها الأصلية ، وفى زمن حدوثها الفورى ، وبذا يتعلم بما يتوافق مع عصر المعلوماتية .

ولا يقتصر الأمر على التعلم الفردى ، إذ يمكن استخدام شبكات الإنترنت فى تحقيق التعلم فى مجموعات حتى وإن كان أفراد كل مجموعة فى أماكن متفرقة ، حيث يتم من خلال برامج الحوسبة التعاونية تفويض المهام ، ومتابعة وضع كل عضو من أعضاء الفريق وتقدمه فى أداء عمله . كما تقوم هذه البرامج ، بجمع مقدار الوقت ، الذى يتم تحديده لكل مهمة حسب المشروع واليوم ، وبعرض البيانات التى تحققت ، أو المطلوب تنفيذها وفق الجدول الحسابى لأغراض حساب الوقت وتقدير التكلفة ، وبمشاركة الأفكار والمعلومات بهدف تقويمهما أو

تطويرها ، وبذا يمكن متابعة تطور كل فريق وحالة كل مشروع .

وباختصار ، تتمتع الحوسبة التعليمية فى مجال التعليم بنطاق واسع من المزايا ، مثل :

١- التعاون على تنفيذ المشاريع التعليمية التعلمية .

٢- إدارة الوثائق العلمية والتاريخية .

٣- نقاش مجموعات العمل بالنسبة للمشروعات التى يقومون بها .

٤- تحديد الجداول المشتركة لمجموعات العمل .

٥- عرض نتائج المناقشات فى اللوحات المخصصة لهذا الغرض .

٦- الإعلان عن المشروعات العلمية البحثية ؛ ليتمكن من لديه الرغبة الإسهام فى هذا العمل .

٧- معالجة المواضيع الساخنة التى تتطلب : كتابة التقارير المستعجلة عنها ، أو إبلاغ بعض الأشخاص المعنيين لتنفيذ مهام سريعة مهمة ، أو متابعة تنفيذ القرارات السابقة وتعديلها إن لزم الأمر ذلك .

٨- إضافة برنامج بعينه لتخطيط الأحداث ، وفعاليات للدردشة الآنية ، وإمكانية إرسال رسائل إلى أجهزة النداء الآلى .

٩- فهرسة الوثائق المستخدمة فى كل مشروع والتحكم فى كل إصدار من إصداراتها ، بحيث يستطيع كل من المعلم والمتعلم النفاذ إلى المعلومات التى يحتاجها .

١٠- إدارة المعرفة فى المدرسة ، وهيكلة سير العمل بالنسبة للمتعلمين والمعلمين والموظفين : الفنيين والإداريين .

١١- إتاحة المجال للتلاميذ ، ممن يعملون فى مشروع بحثى ، على إنشاء قناة تختص بهذا المشروع ، لتبث كافة الأخبار والتطورات والمعلومات الخاصة بهذا المشروع ، سواء أكانت على شكل بريد إلكترونى ، أم وثائق جديدة تتم إضافتها إلى شبكة الإنترنت الخاصة بالمدرسة ، أم خبر يتعلق بالمشروع البحثى وموجود على الشبكة العالمية .

١٢- إنشاء بيئة عمل Workspace للمدرسة تحتوى على المعلومات التى تختص أو تنفرد بها ، وعلى المشروعات الحالية أو المستقبلية .

١٣- إنشاء بيئة شخصية لكل متعلم ، تحتوى على المعلومات التى يرى أهمية تعريف الآخرين بها .

١٤- توفير التكلفة المادية ، قياسًا بتكلفة فاتورة الهاتف الشهرية .

خلاصة القول ،لقد غيرت الإنترنت كل شىء فى التعليم ، ومنها الطريقة التى كنا نعمل بها . على الرغم من ذلك ، فهناك المزيد من الابتكارات والانجازات المتوقع حدوثها فى القريب العاجل ، باستمرار التطور فى تقنيات الحوسبة التعاونية .

القسم الرابع عشر

إشكاليات المنهج التربوى المعاصر

(٥٥) الإشكاليات في التربية .

(٥٦) الإشكاليات في المنهج التربوي .

(٥٧)رؤية لمقابلة إشكاليات المنهج .

(٥٥)

الإشكالية فى التربية

يتميز الإنسان عن غيره من سائر الكائنات الحية بالقدرة على التفكير فى حل المشكلات التى تصادفه فى حياته . ولكن ، إذا عجز الإنسان عن حل مشكلة ما ، بمعنى أن ذكاءه لم يسعفه فى وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة ، ففى هذه الحالة يمثل الموقف إشكالية بالنسبة للإنسان .

وتساعد التربية الإنسان على مقابلة الإشكاليات التى تقابله فى حياته المعيشية عن طريق التكيف والتفاعل مع البيئة ، بتنمية جسمه وعقله ومواهبه ، وبتهذيب خلقه وإكسابه عادات حسنة ومهارات نافعة واتجاهات إيجابية ، وبإصلاح سيرته وتوافق ذاته مع الآخرين .

معنى ما تقدم ، أن التربية هدفها الأول والأخير هو الإنسان . ولكن ، الأمر لا يقتصر فقط على ذلك ، إذ تعمل التربية على إصلاح بيئة الفرد الاجتماعية ، كما أنها تسعى إلى تحقيق تكييف وإخضاع البيئة الطبيعية لإرادة الإنسان ، كذا تنمية موارده حسب حاجاته وأهدافه، من أجل تحقيق المزيد من رفاهية الإنسان وسلامه الداخلى وسعادته وتفاعله مع الآخرين بأمن وأمان .

وعلى الرغم من الأهداف النبيلة للتربية التى ذكرنا بعض جوانبها فيما تقدم ، فإن التربية قد تكون من الأسباب المباشرة فى شقاء الإنسان وتعاسته . وليس أدل على ذلك من أن بعض المفاهيم والمضامين التى تحملها التربية الحديثة بين طياتها فيما يختص بإطلاق حرية الإنسان فى تعلم ما يشاء أو ما يرغب فيه كانت نتائجها سلبية ، إذ أن هذا التوجه فى التربية جعل التلميذ فى أغلب الأحيان يختار المجالات السهلة البسيطة بحجة أنها تتوافق مع ميوله وحاجاته ورغباته، فكانت النتيجة تخريج أجيال من الخريجين من ذوى الثقافة الهشة المحدودة ، ومن ذوى التعليم المتواضع فى النوعية والمتدنى فى المستوى ، وذلك بعكس ما تتطلبه احتياجاته الحقيقية ومسئولياته الفعلية العملية المستقبلية فى عصر ، يتسم بالتقدم العلمى والتطور التكنولوجى المتسارعين فى شتى المجالات والميادين .

أيضاً ، تتضمن تعليمات التربية الحديثة نبذ فكرة العقاب ، وجعل العملية التعليمية ثوابا على طول الخط . ولقد أدى ذلك إلى تمرد بعض المتعلمين ، وجعلهم يتحدون النظام عن قصد، فأدى هذا الوضع بدوره إلى حدوث مصادمات وتصادمات داخل المدرسة ، أدت إلى مردودات سلبية خطيرة ، مثل :

* إقرار بعض التعاليم والدعاوى الخاطئة فى نظام التعليم .
* افتقار حجرة الدراسة لديناميات التفاعل بين المعلم والمتعلم .
* زيادة نسبة التسرب من المدرسة .

* انخفاض مستوى عملية التعليم والتعلم .

* رفض القوانين واللوائح والتشريعات المنظمة للعمل دخل المدرسة .

* النزوع إلى التمرد ومقاومة السلطات التعليمية ، وعدم قبول أفكار المعلمين .

من هنا ظهرت دعوة تطالب بردة تربوية ، على أساس أن التربية الحديثة فشلت فى تحقيق الأهداف المرجوة منها . وبذا ، بات شأن التربية شأن العلوم الإنسانية الأخرى ، فأصبح الناس يشكون فى نبل أغراضها ومقاصدها ، أو فى إمكانيتها تنفيذ الأهداف المرسومة لها .

ومما زاد من صعوبة موقف التربية ، أن هناك اتجاهًا قويًا يجد صدى مسموعا فى الأوساط العلمية بأن التربية لم تكن علماً مقنناً فى الماضى ، ولن تكون كذلك فى الحاضر ، إذ أنها مجرد اجتهادات لبعض التربويين ، تعكس وجهة نظرهم فى بعض القضايا المرتبطة بالإنسان. ويسوق أصحاب هذا الاتجاه الحجج والأدلة التى تعضد وجهة نظرهم ، التى تقوم على أساس أن التربويين أنفسهم لم يتفقوا بعد على معنى واضح للتربية ، ولم يحددوا بعد أهدافها وأغراضها فى عبارات متناسقة ومترابطة ، يمكن عن طريقها استنباط أو استنتاج نظرية محددة فى التربية .

وفى هذا الصدد ، نجد أن أصحاب التوجه السابق يذكرون التعريفات التالية للتربية:[١]

* أنها عملية تتفتح بها قابليات المتعلم كما تتفتح النباتات والأزهار (فروبل) .

* أنها إعداد للحياة الكاملة (هربرت سبنسر) .

* أنها إعداد للحياة بواسطة الحياة (دكرولى) .

* أنها عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات تؤثر فى أعماله المستقبلية ، وتجعلها أكثر إحكاما وسداداً (وليم باجلى) .

* هى تنظيم القوى البشرية عند الإنسان تنظيمًا ، يضمن له حسن التصرف والتكيف فى عالمه الاجتماعى والمادى (وليم جميس) .

* هى إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال (أفلاطون) .

* أنها عملية تهدف إلى إعداد العقل لكسب العلم (أرسطو) .

* هى الطريقة التى يكون بها العقل عقلا آخراً (جون سيمون) .

* هى التى تجعل الإنسان صالحا لأداء أى عمل ، عاما كان أو خاصًا بدقة وأمانة ومهارة فى السلم والحرب (جون ملتون) .

* هى تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة (بستالوزى)

* أنها تصل بالإنسان إلى الكمال الممكن (كانت) .

* تعمل على إعداد الفرد ليسعد نفسه أولا وغيره ثانياً (جميس مل) .

* أنها تهذيب القوى الطبيعية للطفل كى يكون قادرا على أن يعيش حياة خلقية صحية سعيدة (جيلى) .

ثم يتساءلون عن الحكمة فى وجود التعريفات آنفة الذكر ، وغيرها من التعريفات التى

تفسر معنى التربية ، على الرغم من أن الهدف الأول والأخير لها هو الإنسان . وعليه ، لماذا لا يوجد تعريف جامع للتربية يشير إلى أهدافها وأغراضها ومقاصدها ؟ أيضاً ، لماذا تختلف أهداف التربية باختلاف الشعوب ، وطرق تفكيرها ، وحياتها وبيئتها ؟ كذلك ، لماذا أصبحت التربية فى عصرنا الحديث ذات هدف مادى ، بعد أن كانت ذات هدف روحى أو معنوى فى العصر السالف القريب ؟

والحقيقة أنه على الرغم من أن الهدف الأول للتربية هو النماء الكامل والمتكامل لجميع جوانب الإنسان ، فإن هدف التربية كما تشير التعريفات آنفة الذكر بات يقتصر فى أغلب الأحيان على جانب واحد دون بقية الجوانب ، وذلك مثل : (تربية العقل) أو (تربية الشخصية) أو (تربية الخلق) أو (كسب العيش) أو (الاعتماد على النفس) أو (القدرة على التعامل مع الآخرين) ، وذلك يمثل إشكالية حقيقية وفعلية للتربية .

(٥٦)

الإشكالية فى المنهج التربوى

تثير لفظة (منهج) عديداً من التساؤلات ، من أهمها ما يلى :

* ما المقصود بالمنهج ؟
* وما الفرق بين المنهج والمقرر ، وبين المنهج والبرنامج ؟
* وما المجالات والميادين التى يتطرق إليها المنهج ؟
* وما المهام التى ينبغى أن يقوم بها المنهج ؟
* وما الدور الذى يمكن للمنهج أن يلعبه لمقابلة ظروف العصر وتحدياته ؟

ولقد أظهرت الدراسات والبحوث التى تطرقت إلى موضوع (المنهج) لتجيب عن الأسئلة السابقة أنه من الصعب إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج ، وذلك لسعة هذا الموضوع من جهة ، ولتعدد الآراء أحيانا ولتضاربها أحيانا أخرى بالنسبة لهذا الموضوع من جهة ثانية ، وذلك يمثل إشكالية فعلية .

أيضا ، أظهرت الدراسات والبحوث صعوبة وضع حدود فاصلة لمعنى كل من المقرر والمنهج والبرنامج ؛ لارتباط ذلك بالسياسة التعليمية المعمول بها والفلسفة السائدة فى المجتمع . لذا نجد فى بعض السياسات التعليمية أن المنهج يرادف فى معناه المقرر ، بينما لا يتحقق ذلك فى بعض السياسات التعليمية الأخرى . كما نجد أن البرنامج يكون أعم وأشمل من المنهج فى بعض الممارسات التربوية ، ولا يتحقق ذلك فى ممارسات أخرى .

وإذا أخذنا فى الاعتبار أن المنهج التربوى بمثابة مفتاح النجاح فى العملية التربوية ، أدركنا أن فلاح حال التعليم وكماله يرتبطا ارتباطًا مباشراً بالاختيار الأمثل لما ينبغى أن نقدمه لأبنائنا كى يتعلموه . ولكن الاختيار الدقيق للعدد القليل من المواد التى يجب تعليمها للتلاميذ من بين المواد المتعددة ذات القيمة المهمة ، بات مسألة صعبة وشاقة وشائكة فى ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التى يموج بها عصرنا ، والتى ميزت السنوات الأربعين الأخيرة من القرن العشرين عن جميع السنوات التى سبقتها .

ومن الصعوبات الحقيقية ما له علاقة بعملية تعليم المنهج ، إذ بعد التحديد الدقيق لما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ ، ربما يفشل المنهج فى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه بسبب أساليب وطرائق التدريس المتبعة فى تعليم هذا البرنامج . أيضاً ، قد تكون الطريقة من الأساليب المباشرة لجعل المنهج لا يواكب العصر ، ويجعل موضوعاته غير مناسبة لظروف الزمان والمكان .

وتمثل المجالات التى يتطرق إليها المنهج أو المهام التى يقوم بها إشكالية حقيقية ، ويعود ذلك إلى ارتباط المنهج بالظروف الاقتصادية والسياسية والثقافية التى يمر بها المجتمع . أيضا ، يعكس المنهج بصورة مباشرة أو غير مباشرة القوانين والتشريعات المعمول بها فى المجتمع ، والتى عن طريقها تتحدد طبيعة العلاقات بين الناس فيما بينهم من جهة ، وبين الناس والسلطة الحاكمة من جهة أخرى ، وذلك يمثل بالفعل إشكالية حادة .

ومن الإشكاليات الصعبة جدا هى تحقيق الديمقراطية فى المنهج . بمعنى ، إمكانية إكساب السلوك الديمقراطى لجميع أطراف العملية التعليمية ، خاصة وأن الحياة الحديثة تعنى الديمقراطية. وفى المقابل ، فإن الديمقراطية تكرس التربية لدرجة التقديس . ومما يجعل هذا الموضوع مهما بدرجة كبيرة ، على الرغم من حدته وصعوبته أن " الديمقراطية أولا وقبل كل شئ نظام وأسلوب من الحياة المشتركة ومن الخبرة المقترنة بالاتحاد والاشتراك والتفاهم المشترك " (٢) .

وأخيراً ، فإن التعرض لطبيعة الحرية كأحد جانبى مشكلة السيطرة الاجتماعية يمثل إشكالية حقيقية ، وذلك من منطلق أن " الحرية الوحيدة ذات القيمة الباقية هى حرية الذكاء . أى، حرية الملاحظة والحكم التى تمارس فى سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمة فى ذاتها " (٣)

وبعامة ، يمكن تحديد أهم إشكاليات المنهج التربوى فى الآتى :

١ - المنهج كقوة اجتماعية :

إذا نظرنا إلى المنهج كمجموعة من المواد والمقررات التى يدرسها التلاميذ ، وكمجموعة الخبرات التربوية التى تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخل جدرانها أو خارجها ، يصبح المنهج قوة فاعلة لها وظائفها الاجتماعية .

والسؤال :ما حدود هذه القوة ؟

من المفروض نظريًا أن يعكس المنهج فلسفة المجتمع ، وأن يوفر احتياجاته الدائمة فى تكوين الكوادر المؤهلة علميا من ذوى المهارات والقدرات العقلية العامة والقيم والاتجاهات المرغوبة ، وأن يوفر أيضًا احتياجات المجتمع المتغيرة ، مثل : العمالة ، والمهارات النوعية والمتخصصة .

ولكن الواقع الفعلى الملموس يشير إلى انحسار بعض أدوار المنهج أو محدوديتها وقلة تأثيراتها ، بسبب فعاليات المؤسسات التربوية الإعلامية الأخرى من جهة ، وبسبب ضعف تأثير التربويين كقادة تنويريين ، يستطيعون فرض آرائهم وتوجيهاتهم على الساحة من جهة أخرى .

٢ - المنهج كمنظومة :

إذا نظرنا إلى المنهج كمنظومة تتأثر عملية بنائها بعوامل عديدة متداخلة ومتشابكة ، يمكننا القول بأن المنهج ليس معزولاً عن المؤثرات الثقافية الأخرى ، وإنما تقوم بينه وبين تلك المؤثرات علاقات تبادلية ينبغى أن تقوم على أساس التأثير والتأثر .

ولكن إمكانية تحقيق العلاقات تبادلية التأثير بين المنهج والمؤثرات الثقافية الأخرى ، تكون عملية صعبة وشاقة بسبب عدم قيام جسور قوية بين المدرسة والمجتمع . فعلى الرغم من أن المدرسة مشغولة بهمومها العديدة ، فإن المجتمع لا يكتفى بعدم تقديم يد المساعدة المطلوبة أو التأييد المطلوب لها ، وإنما يحملها بجانب مسئوليتها ، مسئولية التصدى للمشكلات المعنوية الجدلية ويطلب منها وضع الحلول الإيجابية لها .

ولا يعنى ما تقدم ، أن المنهج بمعزل عن المؤثرات الثقافية الأخرى ، لأن غالبية فرسان الساحة وقادة الفكر قد حققوا مواقعهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والعملية من

خلال تعلم المنهج ، وبالتالى فإنهم لابد وقد تأثروا بدرجات متفاوتة بما يحمله المنهج من أفكار ومضامين علمية واجتماعية وتربوية .

بمعنى : يمكن أن يكون للمنهج تأثيراته القوية فى ظل الظروف الطبيعية للتطبيق العملى ، دون أن يكون للتأثيرات الثقافية الأخرى مساحة تذكر على خريطة المنهج . وفى المقابل، يتأثر المنهج فقط بالأفكار والتيارات التى يموج بها المجتمع فى حالات استثنائية طارئة كالأزمات والحروب والنزاعات القبلية والانقسامات الداخلية .

وكنتيجة لما تقدم ، يمكنا الزعم بأنه فى ظل الظروف الطبيعية المواتية ، يكون المنهج صالحاً ، لأنه يحقق احتياجات المجتمع ، ويقابل ظروف المتعلمين ويوفر مطالبهم ، أما فى ظل الظروف الصعبة التى تفرز تباينات فى الآراء واختلافات فى التوجهات ، قد لا يتناسب المنهج مع ظروف الزمان والمكان ، ويتمسك بأهداف بالية ، ولا يوفر احتياجات المجتمع من الأفراد من ذوى الكفاءات العلمية والمهنية العالية ، ولا يفجر طاقات الإبداع عند التلاميذ ، ولا يسهم فى إعداد الكوادر من ذوى العقليات القوية القادرة على التفكير والابتكار .

٣ - المنهج كمجموعة خبرات :

ينبغى الاهتمام بفرز الخبرات التعليمية التى يجب تقديمها للتلاميذ ، للتأكد من أنها ثمينة ولا تشوبها أية شوائب أو عوائق ، وذلك قبل تضمين المنهج لتلك الخبرات . ولكن تحقيق ذلك عملية صعبة ، بسبب الغزوات التعليمية والثقافية الشرسة المقصودة لدس بعض التوجهات المغرضة والهدامة .

إن ما سبق ليس دعوة للانغلاق والتقوقع ، وإنما هو دعوة جادة للانفتاح على العالم الخارجى ، وفتح الباب على مصراعيه ، طالما تتم عملية اختيار الخبرات التى يتم تقديمها للمتعلمين بوعى وفهم كاملين ، وذلك يجعل عملية تخطيط المنهج عملية خطيرة ؛ لأن مصير الأمة يتحدد على ضوئها .

إذاً ، ينبغى أن يتحمل مسئولية تخطيط المنهج سلطة قادرة واعية ، تستطيع ممارسة اختصاصاتها فى اختيار الخبرات التربوية المناسبة ، وفى متابعة ومباشرة تنفيذها ، وفى توجيه الآخرين للعمل الجاد المثمر .

وإذا نظرنا للمنهج كمجموعة خبرات ، فإن عملية توزيع هذه الخبرات على مستوى المراحل والصفوف تتطلب عملاً دؤوباً بناءً ، لضمان مراعاة مراحل النمو الجسمية والعقلية عند التلاميذ ، ولضمان وضع حدود وفواصل بين متطلبات كل مرحلة من المراحل .

٤ - المنهج كضرورة تربوية وتعليمية :

ينبغى أن ترتبط البرامج التى تقدمها المدرسة - والتى تعرف بالمناهج - بعلاقات عضوية مع بقية البرامج التى تقدمها المؤسسات التربوية الأخرى ، مع الأخذ فى الاعتبار الحدود المسموح بها لبرامج كل مؤسسة على حدة .

ولقد أوضحنا فى موقع سابق صعوبة حدوث الترابط بين برامج المؤسسات التربوية

الموجودة فى المجتمع . ومن هنا يكون المنهج ضرورة تربوية وتعليمية لتعليم النشء وإعدادهم للحياة ، وذلك على أساس أنه الوسيلة أو الأداة الوحيدة التى يتم إعدادها وتعليمها عن قصد وبطريقة منظمة .

ومما يؤكد ضرورة وجود المنهج أنه طالما توجد المدارس التى تقدم خدمات تعليمية وتربوية، فلابد من وجود المنهج الذى عن طريقه يمكن تحقيق ذلك الغرض أو الهدف .

وبعامة ، لا يمكن الإفلات أو الخلاص من المنهج على المستوى الفردى أو الجمعى ، لأن ذلك يعنى ببساطة إغلاق المدارس ، وهذه عملية يستحيل تحقيقها أو مجرد التفكير فيها . وبذا، ينتمى المنهج إلى مجموعة الأشياء ، التى يمكن وصفها بأنها ثابتة ولا تتغير . ولا يعنى ذلك الثبات فى الوجود . فالمنهج موجود ، وسيظل موجوداً ، طالما هناك أطفال يدخلون المدارس ، وهناك أولياء أمور يريدون تعليمهم .

وفى المقابل ، لن يعنى المنهج شيئاً يذكر بالنسبة للمتسربين من التعليم ، لأن علاقتهم بالتعليم النظامى لن يكون لها وجود حقيقى . بمعنى ، أن المنهج كضرورة تربوية وتعليمية ، لن تكون واضحة تماماً فى ذهن الإنسان ، طالما انقطعت صلته بالتعليم النظامى .

والسؤال : إذا كان المنهج ضرورة تربوية وتعليمية . بالنسبة للتلاميذ المنتظمين بالمدرسة ، فما السبيل لتحقيق ذلك بالنسبة لمن لايواصل التعليم ؟

إن صعوبة جعل المنهج بمثابة ضرورة تربوية وتعليمية بالنسبة لمن لا يواصلون التعليم ، يمثل إشكالية حقيقية ، لذا ينبغى التفكير فى طرائق وأساليب لتعليم المتسربين ، من خلال تحقيق فكرة التربية مدى الحياة بالنسبة للذين لا يكملون دراستهم لأى سبب من الأسباب .

٥ - المنهج كمنتوج اجتماعى :

بادئ ذى بدء ، نقول إن المنهج ليس هو ما يختلط هنا وهناك بصورة عشوائية ، وإنما هو نتاج كل مجتمع من المجتمعات ينسج صلاته بخيوط العنكبوت ، بحيث يكون لهذه الصلات بعض خصائص الأشياء التى يحبكها فيصنع منها شبكة تحمل معنى وجوده . وأيضا ، بهذه الصلات يحقق المجتمع آماله وطموحاته ، وبذا يشبع المنهج حاجات التلاميذ ويحقق مطالبهم .

ومن منطلق أن المنهج مجموعة من الأنشطة والخبرات التربوية التعليمية ، لذا ينبغى أن تكون هذه الأنشطة والخبرات بمثابة القوى اللازمة لتأكيد التركيب الداخلى للمنهج ، وبمثابة الطاقة الفاعلة ليحافظ على بنيته الخارجية .

تأسيسا على ما تقدم ، يكون المنهج مجموعة من الأشياء الضرورية للنماء على المستوى الفردى والجمعى معا ، وذلك حسب حدود الحرية التى يسمح بها المجتمع .

ولكن : ما مجال الحرية المسموح بها فى المنهج ؟

لا يمكن تحديد إجابة قاطعة ومحددة عن السؤال السابق ، لأن مجال الحرية المسموح بها فى المنهج لا يتحدد بصورة عشوائية أو ارتجالية ، وإنما بقوانين لها طبيعة فيزيائية وإحيائية

واجتماعية وأخلاقية وإحصائية ، وذلك يجعل هذه العملية صعبة وشائكة .

ومما يؤكد الاستنتاج السابق أن تأكيد المادة والكيفيات الثانوية والحياة والوعى ، لا تقل واقعية عن السمات الكلية للعالم . أيضا ، توجد فى الطبيعة تأليفات كمية صرفة ، كالأوزان الجزيئية ، فى حين أن هناك تأليفات أخرى تترتب عليها تغيرات كيفية ، مثل خواص الماء التى لا سبيل إلى استخلاصها مطلقا من خواص كل من الأيدروجين والأوكسجين .

٦ - المنهج كانبثاق للمعرفة :

يوجد ارتباط وثيق بين بعض المركبات المكانية الزمانية ، وبين بعض الوقائع التجريبية مثل المادية والحيوية والكمال (Entelechy) والمعرفة ، وأيضا الخير والجمال والحق .

ولدراسة علاقة الترابط القائمة بين " الكيفية " و " ودعامتها المقولية " ، ينبغى دراسة علاقة الترابط الموجودة بين الذهن (أو العقل) والجهاز العصبى .

وفى هذا الصدد ، نقول : " إن العقل شئ جديد فى دنيا الحياة ، ولكنه مع ذلك ليس كياناً مستقلا أو واقعة منفصلة . وآية ذلك أننا هنا بإزاء عملية واحدة بعينها : نراها مجرد عملية حيوية إذا نظرنا إليها فى سياق التغذية والتنفس والإخراج ، ونراها على مستوى آخر مختلف تماماً إذا نظرنا إليها فى مظاهرها الفريدة ، بوصفها عملية ذهنية ذات معنى أو دلالة . ومفاد هذه النظرية أنه حينما تكون لأية عملية عصبية صفاتها النوعية الخاصة المتمثلة فى تعقدها وشدتها ، وارتباطها بغيرها من العمليات والبنايات (Structures) ، فإنها لابد من أن تتخذ سمات جديدة ، بحيث إنها تتحور لتصبح ذات طابع عقلى (Mental) ، وإن كانت ما تزال فى الوقت نفسه ظاهرة حيوية " (٤)

إن من شأن بعض الحركات أن تولد المادة الكيماوية ، كما أن من شأن بعض التأليفات الكيماوية أن تولد الحياة . وليست هذه الجدة بمثابة شئ مضاف ، بل هى ضرب من الانبثاق الذى يشير إلى تلك اللحظة الحاسمة ، التى يتولد عندها مركب كيفى ، يكون له طابع التعقيد وعدم التجانس بالنسبة إلى العناصر التى تركب منها .

بمعنى : أن فى إمكان كل انبثاق حادث أن يصبح بدوره مسرحاً لانبثاق جديد ، ومن ثم فإن الحقيقة المكانية الزمانية تتسع رويداً رويداً ، فتتخطى دائرة التحديدات المقولية ، وتولد كثرة تتعقد يوماً بعد يوم من الكائنات المادية والحية والواعية ... الخ .

وعلى النمط نفسه تتشابك جميع صنوف المعرفة ؛ لتعطى ما يمكن أن نطلق عليه مشروعاً لمنهج تربوى . ويمكن ترجمة هذا المشروع فى بناء منهجى ، إذاما تم تحديده بالحدود اللازمة والواجبة بدقة ، يمكننا وضع فواصل لما يتم تقديمه فى كل مستوى من مستويات التعليم .

والآن : ما إمكانية حدوث التداخل والتكامل بين صنوف المعرفة التى تشكل البنية الأساسية للمنهج ؟

وما مدى سيادة مادة دراسية أو أكثر على بقية المواد الدراسية الأخرى ؟

يحفظ الجهاز العصبى الأفعال المشبعة فقط ، دون غيرها من الأفعال . وطالما هناك تعلم

وتدريب ، فإن مهمة الثقافة الاجتماعية تقترن بمهمة علم الأحياء ، وينبثق علم بينى مشترك : إحيائى واجتماعى ، ليس فيه نقل من علم الاجتماع إلى علم الأحياء ، ولا تماثل بين علم الاجتماع وعلم الأحياء ، وإنما يوجد مستوى اجتماعى شامل ، ومستوى إحيائى مشمول (٥) .

وعلى النمط نفسه ، تحدد ميول التلاميذ ما يشبع رغباتهم ويحققها بالنسبة لدراسة المقررات المختلفة . وعلى مستوى المواد الدراسية المختلفة ، توجد خيوط للتآكل يمكن من خلالها أو عن طريقها تحديد قنوات بينية مشتركة تربط بين هذه المواد الدراسية .

وعلى الرغم من هذا الأساس المشترك بين المواد الدراسية ، فليس من الضرورى النقل من علم لآخر ، أو التماثل بين علم وآخر .

ولكن : ماذا عن المستوى الشامل والمستوى المشمول فى المنهج التربوى؟

يقصد بهما النظم المنهجية التى تتيح الرسم والتقسيم والتحديد ، وفى كلمة واحدة المفاضلة ، وذلك يمثل لب المشكلة بالنسبة لقضية تحديد محتوى المنهج التربوى ، خاصة وأن لكل مادة تعليمية استقلالها النسبى وأهميتها الخاصة .

حقيقة ، تتشابه عمليات انبثاق مختلف العلوم وتطورها ورسوخها بدرجة كبيرة على أساس أنها انعكاس لجهد عظيم وكبير ، تم إنجازه وتحقيقه على أيدى المتخصصين فى هذه العلوم، وعلى الرغم من ذلك يظل لكل علم هويته الخاصة به .

٧ - المنهج كحائط صد :

من منطلق أن التربية وحدها تمثل طريق التفاهم المشترك على مستوى الأفراد ، كما أنها السبيل الأوحد لوجود لغة مشتركة بين الناس والسلطة ، يمكننا الزعم بأن المنهج التربوى يكشف عن مجتمع نشيط متحرك للداخل ، حيث يقوم كل فرد فى هذا المجتمع بدوره المحدد والمميز . أيضًا ، يمكننا الزعم بأن المنهج التربوى يكشف كذلك عن مجتمع نشيط متحرك للخارج ، لأنه من وسائل الأمة لصد الهجمات والغزوات الثقافية الخارجية الوافدة .

والسؤال : كيف يتحقق ما تقدم ؟

ليكون المنهج كحائط صد قوى ومتين ، ينبغى أن يرفض تماماً ما ثبت عدم صلاحيته أو نفعه ، سواء أكان ذلك على مستوى التراث أم على مستوى الأمور المعاصرة . كما ، ينبغى أن يتشدد المنهج بالنسبة للأمور الفاسدة ولا يقبلها ، سواء أكانت مادية أم معنوية . ويتطلب تحقيق ذلك تصفيه وتنقية الثقافة المحلية من الشوائب التى قد تكون عالقة بها ، حتى لو أدى الأمر إلى حدوث ثورة ثقافية حقيقية . وقد يستدعى مواجهة الغزو الداخلى تضافر الجهود المخلصة لإصلاح حال التعليم ، فى محاولة لبناء الإنسان القادر على مقابلة ظروف العصر ومواجهة تحدياته .

وأيضاً ، ليكون للمنهج دوره الفاعل فى التصدى لمحاولات الغزو الفكرى الخارجى ، ينبغى التدقيق فى المناهج المستوردة للتأكيد من خلوها من الأفكار المقصودة المغرضة التى تسعى لاختراق عقول المتعلمين وتدميرها . أيضا ، ينبغى الأخذ بالأسلوب العلمى فى تحليل محتوى المناهج الوافدة ؛ لضمان خلوها من الآراء والتوجهات التى تحاول تزييف الحقائق ، بهدف قتل روح

الانتماء للوطن عند المتعلمين ، وبغرض الإقلال من شأن الثقافة القومية وتشويهها أو تصفيتها نهائياً .

ويجدر الإشارة إلى أن الغزو الثقافى الخارجى يحدث فى حالة وجود وهن أو ضعف عام فى الثقافة القومية المحلية ، فتحاول أن تقف على قدميها بالإطلالة على العالم الخارجى ، فتقع فى المحظور ، إذ تجد نفسها أسيرة لثقافات خارجية .

وبعامة ، يمكننا تأكيد أن تقدم أية أمة من الأمم رهن بقدرة أفرادها على معرفة ومتابعة كل جديد ونافع ، بهدف إحلاله محل القديم الذى لم يعد مناسباً لروح العصر وظروفه . ويتطلب تحقيق ذلك ، القدرة على امتلاك حرية النظر والمراجعة ، التى - من خلالها وعن طريقها - يمكن إعلان نتائج النقد لأى موضوع من الموضوعات ، وبذا يمكن تخطئة ما ينبغى تخطئته ، أو إهمال ما يثبت فشله وعدم جدواه . كذا ، هدم ما ينبغى هدمه ، ليحل محله كل جديد محسوب وحديث ومدروس .

والسؤال : ما إمكانية قيام المنهج بدوره كحائط صد ضد الهجمات الشرسة المقصودة ضده ؛ بهدف تعطيل أدواره المرجوة منه ؟

قبل الإجابة عن السؤال السابق ، نقول إن المواقف الملحة والخطيرة التى تقتضى تدخل المنهج التربوى وتتطلب قيامه بدوره كحائط صد عديدة ومتنوعة ، بحيث يصعب عليه أداء هذا الدور منفرداً على الوجه الأكمل وبالطريقة المثلى ، ما لم تعضده الهيئات والمؤسسات الشعبية بجميع إمكاناتها المادية والمعنوية ، وبكل توجهاتها الفكرية والسياسية .

وللإجابة عن السؤال السابق ، نقول إن صعوبة تحمل المنهج التربوى مسئولية المهمة السابقة منفرداً ، تعود بالدرجة الأولى لتعدد المواقف ، التى تتطلب أن يكون له فيها دور قيادى وإرشادى ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى :

قد يلتزم المنهج بموقف دفاعى فى بعض الأحيان ، لمحاولة صد الغزوات الخارجية التى تحاول تخريب العقول ، أو زعزعة الثقة بالإنسان ، أو تعمل على استشراء الاتجاهات الشمولية غيبية كانت أو وضعية ؛ لتعطيل العقول وتقطيع أواصر الحوار وتهديج الأنفاس فى مناقشات عقيمة تستنفد طاقة أفراد المجتمع . وقد يتبنى المنهج موقفاً دفاعيًا ضد بعض الأفكار الدخيلة التى تحاول أن تعود به خطوات واسعة للخلف ، أو تسعى إلى أن تتقهقر به إلى عصور الظلام . وهنا ، يحاول المنهج أن يتصدى للاتجاهات الرجعية ، التى تسعى إلى صب الشباب فى قوالب حديدية لا مخرج منها ؛ لتجعلهم مجرد آلات بشرية بزعم زيادة الإنتاج ، أو التى تحاول أن تحشو أدمغة التلاميذ بالخزعبلات والأوهام الفكرية والتاريخية ، وقد يصل الأمر إلى محاولة حشو أدمغة التلاميذ بالأوهام العلمية والفنية ، وغير ذلك من الأمور التى تشوه نفوسهم بكل مظلم أو زيف أو جامد من القيم المعادية للحضارة والتقدم ، الهادمة للحرية وحقوق الإنسان ، الناسفة لكل شعور بالأخوة فى الوطن وفى الإنسانية .

٨ - المنهج كتخطيط وتنظيم وممارسة :

يمكن النظر إلى المنهج كمخرج لعلاقات متداخلة ومتشابكة تبدأ بالتفكير فيه والتخطيط

له ، وتمر بأساليب تدريسية ، وتنتهى بتأثيراته على الأفراد والمجتمع . ولا يمكن بالضبط تحديد أهداف وغايات نهائية للمنهج ؛ لأن تأثيراته الضمنية قد تكون أقوى بكثير من الأهداف والغايات الصريحة التى يتم الإعلان عنها فى الوثائق المكتوبة التى تحدد هدف وعمل المنهج . ويرجع ذلك إلى أن المنهج كمنظومة فرعية من النظام الأوسع والأشمل ، تؤثر وتتأثر ببقية المنظومات الفرعية الأخرى،التى لا يمكن الزعم بأنه يمكن السيطرة عليها ووضع حدود قاطعة لها .

تأسيسا على ما تقدم ، تصبح عملية وضع حدود لأدوار ومهام المنهج فيها بعض الاضطهاد له ، لأنها تحد وتقلل من تأثيراته غير المعلنة ، والغرض الأساسى منها إبراز الأهداف المعلنة فقط لتوضيح الرؤية لغير المتخصصين فى المجال التربوى .

وللتأكيد على ما تقدم ، نقول إنه لا وجود للمناهج بغير كائن حى ، فالمناهج لم تأت من فراغ ، ولم تكن وليدة الظروف البيئية والطبيعية ، وإنما الناس هم الذين يخططون المناهج ويصممونها بفضل ممارساتهم العملية ، ومعرفتهم لتجمعات المعرفة المختلفة وطرق تنظيمها ، وإدراكهم لظروف المجتمع واحتياجاته ، ووعيهم بمطالب نمو الأطفال والتلاميذ الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى والصحى ، ومتطلبات حياة هؤلاء الصغار داخل وخارج المدرسة .

ولقد أثارت حدود المناهج ردود فعل عنيفة ، لذا ما زالت قضية الحدود تثير جدلا عظيم الشأن بين التربويين أنفسهم من جهة ، وبين التربويين والمواطنين من أصحاب الفكر والرأى من جهة أخرى . لذا ، تطرح مثل التساؤلات التالية للمناقشة :

ما حدود كل مادة على حدة ؟ ولمن تقدم هذه المواد ؟ وعلى أى مستوى تقدم ؟ وما مدى إمكان تحقيق التكامل بين المواد المختلفة ؟ وما الحدود المبنية على اللغة ، أو الجنس ، أو الثقافة التى ننشدها لكل مادة على حدة ، ولجميع المواد ؟

ولعل السبب فى حدوث عدم الاتفاق الذى أشرنا إليه فيما سبق هو عدم وجود روابط قوية ومتينة بين موضوعات المنهج الواحد ، فيبدو كل موضوع وكأنه بمعزل عن بقية الموضوعات ، لدرجة أن حذف أو غض البصر عن أى موضوع لا يحدث تغييراً فى وضعية المنهج أو بنيته أو كينونته .

ما تقدم ، يمثل بعداً خطيراً فى المنهج التربوى ، لأنه ما لم يتم ربط الموضوع الواحد بالمادة الدراسية التى يندرج تحت مظلتها فى إطار الخطة العامة ، سواء أكان ذلك على مستوى الصف الواحد أم على مستوى المرحلة ، لظهر المنهج فى صورة باهتة ومفككة ولا رابط بينها أو واصل .

والواقع أننا نتعامل مع موضوع حساس للغاية . لذا ، لا نبتعد عن الحقيقة كثيراً إذا قلنا إن حدود المنهج التربوى بمثابة غشاء لمحيط خارجى ، يتغير شكله تبعًا لتوسع الأدوار والمهام الوظيفية المطلوب أن يؤديها المنهج التربوى .

ومن ناحية أخرى ، تلما يتفق التربويون وغير التربويين على خطة العمل فى المنهج ، لإصرار العاملين فى مجال التعليم على أن المنهج يقع فى صميم تخصصهم الدقيق ، وبالتالى ليس من حق أحد التدخل فى هذا العمل .

والحقيقة ، ينبغى ألا يكون المنهج ملكا لفئة التربويين فقط ، لأنه على الرغم مما يملكه المعلمون والإداريون فى المدارس من خبرات تربوية رائعة ، فإنهم يفتقرون لامتلاك الخبرات غير التربوية فى أغلب الأحيان . أيضا ، لا يمكن أبداً إهمال خبرات غير التربويين ، لأن ذلك يعنى بناء المنهج من خلال منظور أحادى التفكير ، أو عن طريق نسق فى اتجاه واحد فقط ، وذلك ليس دعوة لإهمال خبرات التربويين أو الإقلال من شأنها بقدر ما هو دعوة لتحقيق التكامل بين خبرات التربويين وغير التربويين ، وبذا يظهر الأثر المتبادل لكل من الخبرتين ، فينعكس أثر ذلك فى طبيعة المشكلات التى تتصدى لها المدرسة وفى وضع الحلول المناسبة لها ، وفى الموضوعات والخبرات التى تنظمها المدرسة لتصبح جزءاً من المنهج .

وبعامة ، دون مساعدة غير المتخصصين من غير التربويين لا يمكن إجراء دراسات دقيقة على علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى ، ولا يمكن بالتبعية بناء أو إعداد منهج تربوى وفقاً للأسس العلمية الصحيحة .

إذاً ، ينبغى أن يقوم المنهج التربوى على مجموعة من الموضوعات أو المواد التعليمية التعلمية ، التى ترتبط سويا بعلاقات متداخلة ومتشابكة .

ولكن : كيف توجد علاقات ارتباطية بين المواد التعليمية المختلفة ؟

إذا تركنا جنباً بنية وتركيب المواد التعليمية المختلفة ، وبحثنا فى أهداف تدريس كل مادة على حدة ، لوجدنا أن هناك أهدافاً مشتركة يمكن تحقيقها من خلال تدريس أى مادة تعليمية.

ما سبق يقودنا إلى أهمية وجدوى الأهداف العامة للمنهج . لذا ، ينبغى أن تنصهر الأهداف الخاصة لكل مقرر من المقررات لتذوب فى بوتقة الأهداف العامة للمنهج .

وعليه ، إذا لم تحقق أية مادة علمية من المواد التعليمية أهدافها من خلال الهدف العام للمنهج ، تصبح هذه المادة نشازاً فى التكوين الهرمونى والسيمفونى للمنهج . وفى هذه الحالة ، تكون هذه المادة مفروضة بطريقة تعسفية على المنهج .

وباختصار ، تظهر الثقوب فى تركيب المنهج ، عندما يتم بناؤه من مجموعة من الموضوعات أو المواد التى لا توجد علاقات جوهرية بينها ، والتى يفرضها المسئولون عن بناء وتصميم المنهج .

والآن : ماذا عن التطبيق العملى أو الميدانى للمنهج التربوى ؟

يكون المنهج دون ممارسة عملية ، مجرد تجمعات من ألوان المعرفة المختلفة أو يكون مجرد وثائق تعكسها الكتب المقررة . إن ما يعطى المنهج قوته بالفعل هو الممارسة العملية التى يمكن من خلالها إصدار أحكام موضوعية ودقيقة عن هذا المنهج . ويشير الواقع الفعلى الملموس إلى أن كثيراً من المناهج عندما نزلت إلى سوق التطبيق قد فشلت فشلا ذريعاً ، سواء أكان ذلك بسبب عدم التخطيط الجيد لها ، أم بسبب عدم الإعداد الجيد لتطبيقها .

أيضا ، يفسر المنهج الفلسفة التربوية القائمة فى مجتمع ما ، لذا يعد المعبر لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة ، فكيف يمكن التأكد من ذلك دون ممارسة عملية ؟ !

وتتطلب الممارسة العملية للمنهج التربوى خطة دقيقة لتوزيع مواد التدريس على مختلف الصفوف ، بحيث تحدد لكل مادة ساعات أسبوعية معينة بما يتناسب وأعمار التلاميذ وإدراكهم. وهكذا تخدم المناهج خطة سير العمل فى المدرسة ، إذ أنها توحد أهداف التعليم ، وتؤمن حسن توجيهه ، وبذا يتقارب مستوى الصفوف الواحدة فى مختلف المدارس .

وعلى النمط نفسه ، فالمنهج وثيقة تحدد بدقة الأدوار ، التى يجب أن يقوم بها كل طرف من أطراف العملية التعليمية ، دون وجود ضغوط خارجية ، أو وصاية طرف على آخر . ولكن، قد يرى البعض فى تحديد الأدوار عملية تعسفية بالفعل على أساس أن هذا التحديد يقلص من أدوار كل من المدرس والتلميذ ، ويحد من الحرية الأكاديمية التى ينبغى منحها لكل منهما .

الحقيقة ، المقصود بتحديد الأدوار هو التنظيم الفعال للعملية التعليمية ،والذى من خلاله يستطيع أن يبدع كل من المدرس والتلميذ ، وأن يبتكرا ، وأن يخرج كل منهما ما بجعبته من أفكار . والواقع ، إذا لم يتحقق هذا التحديد لعمت الفوضى أركان العملية التعليمية ، وأصبح الشغل الشاغل لكل من المدرس والتلميذ هو البحث عن الراحة والاستقرار ، قبل البحث عن الحرية الأكاديمية التى ينبغى أن ينالها كل منهما .

وبعامة ، فى ظل الاستقرار الذى يقوم على أساس الحرية الأكاديمية المنظمة ، والديمقراطية الصحيحة يمكن أن يكون الأداء والتفاعل على أجمل صورة ، دون أن يكون للتعسف موقع من قريب أو بعيد على خريطة المنهج .

أيضاً ، يوفر المنهج على المعلم مشقة اختيار المواد والموضوعات التى ينبغى تقديمها للتلاميذ ، ولا يعنى ذلك من قريب أو بعيد أن المناهج آية منزلة لا تقبل المناقشة أو النقد ، بل هى ككل عمل إنسانى يبدو نقصه وتظهر فجواته ، عندما يظن صاحبه أنه قد تم واكتمل ، وأصبح فى أحسن صورة ، ولبس أجمل ثوب ، وذلك ما يدعو أرقى الدول إلى تطوير مناهجها وتعديلها بما يواكب مقتضيات العصر والبيئة ، وبما يتناسب وتقدم العلوم وفنون التربية .

ولكن : لماذا يكون من المهم النظر بعين الاعتبار لعملية تطوير المنهج ؟

لا ينفصل مفهوم التطوير أساساً عن مفهوم المنهج ذاته ، فعندما كانت التربية القديمة تنظر إلى المنهج على أساس أنه المقررات الدراسية التى تقدم للمتعلمين لدراستها ، فإن التطوير قديماً كان يقتصر فقط على تعديل تلك المقررات بطرق وأساليب مختلفة . أما فى ظل المفهوم الواسع للمنهج الذى ينظر إلى المنهج على أنه الحياة المدرسية الهادفة ، اختلف الآن مفهوم التطوير واتسع مجاله ، فشمل جميع جوانب المنهج ، من أهداف تحدد معالم العملية التربوية ، وتساعد على تحديد خططها ، ومن مادة تمثل جانباً من جوانب المعرفة التى يتضمنها التراث الثقافى ، إلى طريقة ووسيلة يراد بهما مساعدة المتعلم إلى أقصى درجة ممكنة على استيعاب الخبرة وتمثلها والسيطرة عليها والاستفادة بها ، وإلى تقديم يراد به تحديد مدى ما بلغته العملية التربوية من نجاح فى تحقيق رسالتها وتحديد مشكلاتها واقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها .

ولقد كان التطوير قديما غير شامل جميع جوانب المنهج ، وكان جزئياً محدداً ، لذا كان يقتصر على جانب أو أكثر من جوانب العملية التربوية . أيضاً ، لم يقم التطوير قديمًا على إدراك

أو تصور الصلة الحقيقية بين كل جانب من جوانب المنهج من جهة ، ولا بين المنهج المدرسى والحياة التى تؤثر فى المتعلم من جهة أخرى . لذا ، لم يدرك المتعلم بصورة واضحة تماماً العلاقات المتداخلة والمتشابكة بين جوانب المنهج المختلفة . ولقد لبست الأساليب القديمة للتطوير أثوابًا متعددة ، نذكر منها ما يلى :

- التطوير بإضافة مادة أو أكثر إلى المقررات المعمول بها .
- التطوير بالإضافة والحذف لبعض أجزاء المقررات المعمول بها .
- محاولة تجديد المنهج بإدخال خبرات تربوية جديدة .
- الأخذ بأساليب جديدة فى طرائق التدريس والوسائل والأودات والكتب .
- محاولة تنظيم المنهج تنظيماً جديداً عن طريق الربط أو الأدماج أو التكامل ، بدلاً من نظام المواد الدراسية المنفصلة .
- محاولة تطوير نظم الامتحانات وذلك باستخدام أساليب التقويم الحديثة .

وحيث أن التطوير يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها ، وحيث إن التربية هى الوسيلة الأساسية التى يسخرها ويستخدمها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقاته البشرية واستغلال مصادره الطبيعية وإمكاناته المادية ، لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبناء المناهج وتطويرها على أفضل صورة ممكنة . ولما كان المنهج يتأثر بعوامل متعددة منها العلم والثقافة والمجتمع والتلميذ وسائر جوانب الحياة ، وهذه العوامل دوماً فى تفاعل عضوى مستمر مع بعضها البعض ، لذا ينبغى أن يكون الهدف الرئيس للتطوير هو الوصول بالمناهج إلى أفضل صورة لها لتواكب ركب الثقافة النامية المتطورة .

ولكن : ماذا عن التطوير الذي قد يؤدي إلي عدم الاستقرار والفوضي ؟

قد يحدث أحياناً أن يتم تطوير المنهج ليلائم تطور مناظر طارئ حدث فى جانب من جوانب الثقافة السائدة . هنا ، قد نجد من يتقبل ذلك التطوير ويسانده لمواكبة التغير الثقافى الذى حدث ، ومن يرفضه تماماً بحجة المحافظة على التراث ، وقد يحدث ذلك بلبلة أو سوء فهم يؤدى إلى نوع من الفوضى وعدم الاستقرار .

ومن ناحية أخرى ، قد تكون خطة التطوير طموحة جداً ، ولا تتناسب مع الإمكانات المتوفرة لتحقيقها ، مما يؤدى إلى عدم تنفيذ الخطة المرسومة بحذافيرها ، فيظهر التطوير فى صورة مشوشة أو مشوهة .

أخيراً ، قد لا تتم دراسة إجراءات التطوير دراسة علمية دقيقة ، فتكون أهداف التطوير غير واضحة تماماً ، أو هامشية ولا تستحق الجهد الذى بذل فى تحقيقها . وبذا ، تشوب عملية التطوير الفوضى لأنها لم تؤد إلى تصحيحات أو تسويات يعتد بها .

(٥٧)

رؤية لمقابلة إشكاليات المنهج

تقوم هذه الرؤية على أساس المرتكزات التالية :

١ - إن المنهج هو الوسيلة لبلوغ أهداف فلسفة التربية ، فكما أوضحنا فيما سبق أن المنهج هو وسيلة لهذه الغاية ، لذا يكون من الطبيعى أن يتبع المنهج الاتجاهات التربوية المتباينة من جهة ، وأن يعكس المنهج النظريات التربوية الحديثة وما يطرأ على فلسفة التربية من تغيرات من جهة أخرى .

٢ - إن تغير المنهج بالمعنى الحقيقى هو تطور تدريجى ، يحدث على امتداد فترة من السنين ، وليس نمواً طارئاً سريعاً يمتد لفترة زمنية قصيرة ، إذ أن التعديلات والتغييرات فى أية فلسفة تربوية ليست وليدة لحظة ما ، إنما قد تحدث بصورة بطيئة تمتد لفترة طويلة من السنين . وبالتالى ، فإن التطبيقات والممارسات التربوية التى تنجم عن التعديلات والتغييرات فى الفلسفة التربوية تنمو أيضا ببطء .

وبعامة ، فإن التحويرات فى المنهج ينبغى أن تلازم التغيرات التى تحدث فى عادات وتقاليد المجتمع ، وذلك يعنى أن التغييرات والتعديلات فى المنهج يجب ألا تحدث بسرعة تزيد عما يحدث من تغيرات فى المجتمع ؛ حتى لا يحدث تناقض بين القيم التربوية وبين كل من القيم المادية للمجتمع والقيم المعنوية لأفراده .

وعليه ، يقبل المجتمع التغيرات التى تحدث فى المنهج ، إذا تحققت بأسلوب علمى وفقًا لمعايير محددة سليمة .

٣ - يوضح المنهج باستمرار أثر النظريات التربوية المتضاربة ، وعلى الرغم من ذلك فإن الأفكار التى يقدمها لنا التقدميون والتقليديون على السواء تدعونا للتفاؤل ؛ لأنها تعبر عن موقف صحيح يبين أهمية اختبار الذات والنقد الذاتى .

لقد ظهرت أفكار تربوية كثيرة ، حيث أتى التقدميون بمقترحات تهدف تطوير وتحسين الأساليب التربوية ، بينما عمل الأساسيون على إيقاف أو إبطاء مد موجة التغير السريع أو المفرط فى سرعته الذى قد يؤدى - من وجهة نظرهم -إلى تناقضات أو وضع الشئ فى غير موقعه ؛ مما قد يحدث تخلخلا أو انهياراً للقيم السائدة فى المجتمع .

وعلى الرغم من الاختلاف بين الاتجاهين السابقين ، فإنهما يتفقان على أن مصلحة التلاميذ هى أثمن شئ وأغلى هدف يجب تحقيقه . لذا ، يحدد التقدميون والتقليديون المواد المنهجية التى تخدم أولا وأخيراً المتعلم ، وذلك وفقاً لتوجهات كل فريق من الفريقين ، وبما يخدم مقاصدهم ويعضد وجهة نظرهم ، علما بأن ذلك ينبغى أن يتم بعد قيام كل فريق بالدراسات العلمية الجديدة والجادة فى هذا المضمار .

٤ - يزداد الآن التباين الواسع فى الحاجات والمهارات والقدرات بين تلاميذ المدارس . ويمكن استمرار هذه الزيادة لمدة أطول بسبب ظهور علوم حديثة وتقنيات تعليمية متقدمة .

وجدير بالذكر أنه إذا استمرت قوانين التعليم على ما هى عليه الآن دون تعديلها أو تغييرها بما يتوافق مع ظروف العصر ، وإذا ظلت موارد التعليم القائمة على حالها دون البحث عن موارد وإمكانات جديدة للتعليم لمقابلة تكلفته العالية ، فإن حال التعليم سوف يستمر على ما هو عليه الآن . ولكن ، إذا حدث تغيير بالنسبة للأمور المتقدمة ، فسوف تحدث تعديلات إدارية وتنظيمية ، مناظرة ، تصاحبها بلا شك تغييرات جذرية فى المناهج .

٥ - على الرغم مما يملكه المعلمون فى المدارس من خبرات تربوية .. فإن المنهج ليس ملكاً لهم فقط ، لذا فإنهم لا يستطيعون تحديد الموضوعات التى يعلمونها للتلاميذ ولايستطيعون التعديل - بالحذف والإضافة والتبديل - فى موضوعات المنهج القائمة، وذلك لأن خبرتهم فقط لن تمكنهم من بناء أو تحديد محتوى المنهج .

ما تقدم ليس دعوة لإهمال خبرات المعلمين والإقلال من شأنها ، وإنما القصد منه وضع الأمور فى نصابها الصحيح ووضع النقط على الحروف ، لأنه إذا أراد المعلمون أن يكون لهم دور فى بناء المنهج أو تطويره ، فينبغى أن يتم ذلك من خلال الهيئات واللجان التربوية التى تكون مسئولة عن تجميع الخبرات التربوية ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالمنهج ، وسواء يقدم هذه الخبرات التربويون أو غيرهم ممن تكون آراؤهم صائبة ومفيدة فى هذا الشأن .

ويظهر الحديث السابق فعالية الأثر المتبادل لجميع الخبرات الفاعلة فى مجال بناء المنهج وتطويره أو تحديثه ، فينعكس أثر ذلك فى طبيعة المشكلات التى تتصدى لها المدرسة ، وفى الموضوعات والخبرات التى تنظمها لتصبح جزءاً من المنهج .

والحقيقة ، أنه دون مساعدة المتخصصين من غير التربويين لا يمكن إجراء دراسات دقيقة عن علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى . ولا يصلح غير هذا الأسلوب - أسلوب تحليل فعاليات المجتمع - للتوصل لقرارات صائبة تتعلق بإضافة فعاليات معينة إلى البرنامج المدرسى ، أو حذف بعض الخبرات التى ثبت عدم جدواها ونفعها .

٦ - حيث إن لكل مجتمع خصائصه وعاداته وتقاليده وحاجاته وظروفه وإمكاناته ، التى تميزه عن سائر المجتمعات الأخرى ، لذا ينبغى أن تتعاون جميع المؤسسات الموجودة فى المجتمع مع المدرسة لإبراز هوية المجتمع وكينونته وتوجهاته ، على أن يتم ذلك من خلال بناء منهج موحد يتوافق مع طبيعة المتعلمين من حيث ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم (العقلية والذهنية) واستعداداتهم ودوافعهم ، ويحقق هذا المنهج فى الوقت ذاته حاجات التركيب الاجتماعى والاقتصادى والدينى للمجتمع المحلى .

٧ - تلقى التجارب التى تجرى فى مجال المناهج الضوء على أهمية تغيير بعض جوانب المنهج ، كما أنها تلفت الانتباه للحاجة الملحة لهذا التغيير الذى قد تفرضه مقتضيات ظروف الزمان والمكان ، وبذا يساير المنهج متغيرات العصر الحالية والمستقبلية على السواء .

ويجدر التنويه إلى أن التغييرات والتعديلات التى تحدث فى المنهج من حيث بنائه وتركيبه وطرية تدريسه وأساليب تقويمه ، لهى أمور ضرورية لعصرنة المناهج (كما أوضحنا من قبل) . وهى لا تحدث فى الوقت ذاته أية أضرار معنوية أو نفسية للمتعلم ، ولا تسبب نقصًا فى فاعلية عملية التعليم ، وذلك لأن التغييرات والتعديلات فى المنهج التى تتم وفقاً للأسس العلمية تسعى لدرء نقائصه وإكمالها ، وعلاج مواطن الضعف والوهن فى بعض موضوعاته وجوانبه . وبذا ، يكون المتعلم هو المستفيد الوحيد من العمليات التى تهدف إصلاح المنهج .

خلاصة القول ، يمكن الزعم بدرجة كبيرة من الثقة إن العلاقة بين المنهج التربوى وظروف الزمان والمكان شبه مطلقة على أساس أن المنهج يعكس الفلسفة السائدة فى المجتمع ، كما أن أية تغييرات فى المنهج تكون مرتبطة بتغييرات مناظرة فى المجتمع ، والعكس صحيح أيضاً . كما أن المنهج مجال يتسع لكل الآراء والتوجهات ؛ إذ يمكن من خلاله عرض جميع الأفكار والنظريات التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية لجميع الاتجاهات والتوجهات . أيضا ، تؤثر ظروف المجتمع الاقتصادية فى نوعية التعليم ، كما تترجمها المناهج التى تقدمها المدارس . كذا ، ينبغى أن يكون المنهج ثمرة التعاون المشترك بين التربويين وغير التربويين ؛ ممن تكون آراؤهم مفيدة ومهمة فى مجال بناء المنهج وتخطيطه .

القسم الخامس عشر

قاموس الموضوعات

(٥٨) المنهج .

(٥٩) الفلسفة والثقافة والتربية .

(٦٠) العلم والبحث العلمي .

(٦١) المجتمع والبيئة .

(٦٢) الإنسان والخبرة .

(٦٣) المعلم والمتعلم .

(٦٤) التدريس والتعليم والتعلم .

(٦٥) القياس والتقويم .

تمهيد :

يتضمن القسم الخامس عشر من موسوعة المناهج التربوية ، قاموس المصطلحات . ويتم عرض المصطلحات المتضمنة فى هذا القاموس وفق الأسس التالية :

* يتم عرض المصطلحات تحت مظلة موضوعات عامة ، وبذا يمكن الإلمام الكامل بجميع المصطلحات الخاصة بالموضوع الواحد (المنهج ، الفلسفة ، الثقافة ، التربية ، ......إلخ) ، مما يساعد فى البحث عن المصطلح ونحت جميع أبعاده ، كذا التركيز وعدم الوقع فى الخطأ .

* لا يتم عرض الموضوعات الأساسية فى القاموس حب التسلسل الإبجدى ، لأن ذلك يخل بمنطقية وعقلانية التركيب البنائى للقاموس . لذا ، جاء موضوع المنهج فى المركز الأول من الترتيب ، على أساس أنه يمثل المرتكز الرئيسى لموضوع هذه الدائرة ، ثم جاء تسلسل بقية الموضوعات على أساس منطقية التركيب الموضوعى ، من حيث علاقة هذه الموضوعات بالمنهج ، ومن حيث العلاقات المتداخلة والمتشابكة بين بعضها البعض . وعليه ، جاء تنظيم عرض الموضوعات ، على النحو التالى :

* الفلسفة والثقافة والتربية .
* العلم والبحث العلمى .
* المجتمع والبيئة .
* الإنسان والخبرة .
* المعلم والمتعلم .
* التدريس والتعليم والتعلم .
* القياس والتقويم والمحاسبة .

* يتم مراعاة الترتيب الإبجدى - بقدر الإمكان - فى عرض المصطلحات الفرعية التى تندرج تحت مظلة أى موضوع رئيسى ، طالما أن هذا الترتيب لن يخل بالتركيب المنطقى لطريقة العرض .

فمثلا عند عرض المصطلحات الخاصة بموضوع الإنسان كموضوع رئيسى ، يكون من المهم تعريف الإنسان ، كذا تعريف المقصود بالإنسانية فى البداية ، ثم يتم عرض المصطلحات الفرعية المتضمنة فى هذا الموضوع وفق تسلسلها الإبجدى ، وبذا تتحقق منطقية التركيب الموضوعى بدرجة كبيرة .

* يتم - بدرجة كبيرة - دراسة أبعاد وجوانب المصطلح الفرعى الواحد من زوايا متعددة ، أى أن الأمر لا يقتصر على مجرد صياغة تعريف واحد للمصطلح الواحد ، وذلك يعطى فكرة شاملة ومتكاملة عن أى مصطلح .

* منعا لتكرار غير مرغوب فيه ، لا يتضمن هذا القاموس جميع المصطلحات التى جاءت فى الأقسام السابقة من هذه الموسوعة خاصة وأننا فى سبيلنا لإصدار قاموس مستقل

شامل لمصطلحات المنهج التربوى .

* بالإضافة إلى رؤيتنا الخاصة فى التعريف ببعض المصطلحات ، فقد تمت الاستعانة فى إعداد هذا القاموس بعديد من الكتب والدراسات التى صدرت باللغتين : العربية والإنجليزية .

كشاف المصطلحات :

لتسهيل عملية البحث عن التعريفات التى يتضمنها قاموس المصطلحات ، فإننا نقدم هذا الكشاف ، وهو مرتب حسب التعريفات التى جاءت بالقاموس على النحو التالى:

[٥٨] المنهج :

أولاً : تعريفات المنهج :

المعنى القاموسى ، المعنى التربوى الشائع ، المعنى المتطور ، تعريفات متنوعة (١٩ تعريفاً) .

ثانياً : المقرر والبرنامج ومخطط المنهج :

* المقرر : المقرر الاختيارى - مقرر التثقيف السياسى - مقرر لتعليم الكبار - مقرر ذاتى الشمول - مقرر مرشد التعلم - مقرر القراءة الحرة - مقرر التلاميذ الشواذ .
* البرنامج : البرنامج اليومى للمدرسة - برنامج الفصل - برنامج إدارة الفصل - برنامج إعداد المعلم - برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات - البرنامج التعليمى - البرنامج التلفازى التعليمى - البرنامج التلفازى العلمى - برنامج التدريب - برنامج إعادة التدريب - برنامج التدريب أثناء الخدمة - برنامج التدريب على المهنة - برنامج التدريب الحرفى للكبار - برنامج التدريب على المهارات النسوية للكبار - البرنامج الأساسى - البرنامج الزمنى - برنامج التعلم بما يحقق الحاجات - البرامج التكميلية - البرامج التجديدية - البرامج التوجيهية - البرامج المشتركة - البرنامج الإثرائى - البرنامج الانتقالى - البرنامج الترويحى - البرنامج التعاونى - البرنامج التوجيهى - البرنامج العلاجى - برنامج تنمية الاستعداد للقراءة - برنامج إسراع - برنامج بلا فشل - برنامج للمتسربين - برنامج طويل الأجل للمتخلفين عقلياً - البرنامج المحلى - برنامج للمتطوعين - برنامج للوالدين - برنامج يرتكز على الأسرة - برنامج الكمبيوتر - برنامج التعليم الخطى (التعليم البرنامجى) - البرنامج المتكامل - البرنامج المحورى - البرنامج المكثف - برنامج النشاط - برنامج التقويم.
* مخطط المنهج .

ثالثاً : تنظيم المنهج :

المقصود بلفظة التنظيم - تنظيم المنهج - التنظيم الأفقى والتنظيم الرأسى - التنظيمات الأساسية للمناهج (منهج المواد الدراسية ، منهج النشاط ، المنهج المحورى ، المنهج التكاملى) - المنهج الخفى - المنهج الصفرى - المنهج الحلزونى - منهج الاتصال التفاعلى - المنهج الأخلاقى - المنهج التكنولوجى - المنهج القومى - المنهج العالمى - المنهج التكعيبى .

رابعاً : محتوى المنهج :

المحتوى - اختيار المحتوى - تنظيم بيانات المحتوى (منفصلة - فى تتابع خطى - فى شكل هرمى مدرج) - البناء التقاربى - البناء التباعدى - البناء المختلط .

خامساً : تخطيط المنهج :

* تعريف : التخطيط ، والتخطيط التربوى ، وتخطيط المنهج - التخطيط وفكرة المفاهيم - التخطيط لمحتوى المنهج (الترتيب ، التماسك ، الملاءمة) - التناسق الرأسى والأفقى لموضوعات المنهج .

* تعريفات متفرقة لها علاقة مباشرة بتخطيط المنهج : الضبط النوعى للمنهج - إيجابية التطوير - تقويم المنهج - دليل المنهج - عالمية المنهج - عمليات المنهج - قاعدة المنهج - قومية المنهج - قيادة المنهج - لا مركزية المناهج - مذكرات المعلم اليومية عن المنهج - مسرحة المنهج - مصفوفة المدى والتتابع العامة للمناهج - معمل المناهج - مقابلات فردية حول المنهج - ملخص المنهج - نظرية المنهج - وظيفية المنهج .

[٥٩] الفلسفة والثقافة والتربية .

أولاً : الفلسفة :

تعريفات الفلسفة - الفلسفة المثالية - الفلسفة الدينية - الفلسفة الأبدية - الفلسفة الواقعية - الفلسفة العقلية - الفلسفة التقدمية .

ثانياً : الثقافة

تعريفات الثقافة - الثقافة السياسية - الثقافة القانونية - الثقافة البيئية - الثقافة الصحية - الثقافة العلمية - الثقافة الغذائية - الثقافة التكنولوجية .

ثالثاً : التربية .

* تعريفات التربية - التربية المركزة - التربية الذاتية - مفهوم التربية : الاجتماعية ، الأخلاقية ، الأساسية للكبار ، البديلة ، بلا حدود ، البيئية ، التجريبية ، الترشيدية، التعويضية ، التفاعلية ، التقليدية ، التكميلية ، التنشيطية ، الجسمية، الحرة ، الخاصة ، الدولية ، الذاتية ، الرسمية ، السكانية ، السياسية ، الشاملة ، الصحية ، عبر الثقافة ، العقلية ، العمالية ، العملية ، عن طريق المتاحف ، الغذائية، فى أثناء الخدمة ، القانونية ، القائمة على تدريب الذاكرة ، القمعية ، لإدارة الأعمال ، المرأة ، المستمرة ، المكتبية ، الممتدة ، من أجل السلام ، من أجل المواطنة الصالحة ، الوالدين ، الوقائية ، الوظيفية .

* النظرية التربوية .

[٦٠] العلم والبحث العلمى

أولاً : العلم

طبيعة العلم - أهداف العلم (الوصف - التفسير - التنبؤ - التحكم) - تعريفات العلم - العبارات العلمية - صورة العالم - العلم الأخلاقى - العلوم وثقافاتها - العلوم الإنسانية - علوم المستقبل - التنمية العلمية .

ثانياً : البحث العلمى

البحث - مواصفات البحث العلمى - البحث العلمى كدراسة منظمة - البحث العلمى والنظرية العلمية - الفروض - الطريقة العلمية - الموضوعية - البحث التربوى (الوصفى - التجريبى - التاريخى) .

[٦١] المجتمع والبيئة

أولاً : المجتمع

تعريف المجتمع - مدرسة المجتمع - تعريفات سياسية واجتماعية لها ارتباط مباشر بالمجتمع : اتخاذ القرار ، إدارة الأزمات ، الحاضر والماضى ، الأدب ، الأدب والفكر ، الإعلام ، الإعلام التربوى ، الاقتصاد ، الآلة ، الأمن ، الإنتاج والاستهلاك ، تجهيز المعلومات ، التحررية، التكنولوجيا ، التقدم ، الحرب ، الحرية ، حرية التفكير ، الحضارة ، الدولة ، الديمقراطية ، الرأى العام ، العصر ، السلام ، السلطة ، السياسات الوطنية ، الصحيفة ، القيمة ، المثل العليا ، المدرسة ، المشاركة السياسية ، المساواة ، المسئولية ، النظام ، الوعى ، الولاء .

ثانياً : البيئة :

معنى البيئة ، البيئة : الطبيعية ، الاجتماعية ، الاقتصادية ، السياسية ، الأمنية ، القانونية ، الترويحية ، التكنولوجية ، الوراثية ، الثقافية ، الريفية ، الحضرية ، المناخية ، البحرية ، البشرية - الرصد البيئي - التدهور البيئي - التلوث البيئى - النظم الأيكولوجية - النظام البيئى - السموم - التنوع البيولوجى - الأراضى الرطبة - سحابة المدن - المطر الحمضى- الوقود الأحفورى - الأثر القومى الطبيعى - محمية الحياة التقليدية - التدخين السلبى والتلوث البيئى - الغلاف الجوى - الغاز العجيب - حالة المياه - المياه الملوثة - الأكسجين المستهلك فى المياه - الدهون الضارة والدهون المفيدة - المكياج الغذائى - المرجانيات - المدن العملاقة - التربية البيئية .

[٦٢] الإنسان والخبرة .

أولاً : الإنسان

* مصطلحات مباشرة : الإنسان - الإنسانية - الحياة الإنسانية - الطبيعة الإنسانية -

نظريات الطبيعة الإنسانية (حرية الروح ، الإنسان كحيوان طبيعى ، الإنسان كمجال للطاقة) - المعرفة الإنسانية - نظريات ذكاء الإنسان (نظرية الذكاء الفطرى ، نظرية الذكاء النامى) .

* مصطلحات متنوعة : الاتجاه - الأخلاق - الاعتقاد - الأفكار - الانتماء - الإيمان - التصنيف - التطور - الحق (الصدق الفعلى) - الحق - الحقيقة - الحكمة - الخلق - الخيار - الذاتية - الذاكرة - الذكاء - الرغبة - الرموز - الروح - السلوك - الطبيعة (الوجود الخارجى العقلى الثابت) - العادة - العدل - العقل - العلاقة - العمل - العمل الابتداعى - الفن - الفهم - القانون - القدر - القراءة - القيادة - القيمة - الكتابة - الكلمات - الكمال - النفس - النقد - النمو - الواجب - الوجود - الوقائع - وقت الفراغ - اليقين .

ثانياً : الخبرة .

مفهوم الخبرة - الخبرة التربوية - تكامل الخبرة .

[٦٣] المعلم والمتعلم

أولاً : المعلم .

تعريفات - أنماط المعلمين (المعلم المهنى ، معلم الشاشة ، معلم الكبار ، معلم الصغار ، معلم المعمل) - أدوار المعلم - استخدام السلطة - أسلوب القيادة - إعداد المعلم القائم على الأداء - الإعداد المهنى للمعلم - تقويم المعلم - حاجات المعلمين - دليل المعلم - ديمقراطية المعلم - سلطة المعلم - السلطات الإشرافية للمعلم - ضبط الفصل - فاعلية المعلم - قدرة المعلم الإبداعية - المفهوم السلوكى لتدريب المعلمين - المفهوم العلاجى لتدريب المعلمين - نشاط المعلم - وجوبية التدريب على المهارات - ورش عمل للمعلمين فى الخدمة - الوسط المهنى .

ثانياً : الطالب / المتعلم .

الطالب المتخلف عقليًا - الطالب المتأخر دراسيًا - الطالب المتفوق - اتجاه المتعلم - أداء المتعلم - استعداد المتعلم - إيجابية المتعلم - تسرب المتعلم - حاجات المتعلم - حب الاستطلاع - دوافع المتعلم - الفروق الفردية بين المتعلمين - قدرات المتعلم - قيادة المتعلم - لعب الدور - مشكلات المتعلم - ميول المتعلم - النشاط المصاحب .

[٦٤] التدريس والتعليم والتعلم .

أولاً : التدريس :

الدرس (إذاعى ، نموذجى ، عملى ، مشاهدة ، مصغر ، لفظى بصرى) - عملية التدريس - وظيفة التدريس - نظرية التدريس - مصفوفة المدى والتتابع للمادة الدراسية - التدريس الفعال - أنماط التدريس (الاستماعى ، التشخيصى ، تدريس الكبار للصغار ، تدريس الفريق ،

المتباين ، المصغر) - أفعال استراتيجية - أسلوب التدريس - إستراتيجية التدريس - أنماط استراتيجيات التدريس (الإثراء ، إدارة الفصل ، الاستمرار الخطى ، الإسراع ، الإصلاح الجزئى ، التجديد الشامل ، تثبيت القيم ، تحليل القيم ، توضيح القيم ، تعديل السلوك التوجيهى ، النمو الخلقى ، التجميع ، التعليم المتلاقى ، التعليم الفردى ، المجموعات الخاصة) ، مهارات التدريس (الدراسية التاريخية ، العلمية اليدوية ، المناقشة ، الاتصال ، إدارة الفصل ، استخدام الأطلس ، استخدام السبورة ، الاستذكار ، تفسير البيانات الرياضية ، إجراء المقارنات ، توجيه الأسئلة ، الشرح ، الخريطة ، استخدام الوسيلة) - تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة - المدخل الشمولى فى تدريس اللغة - الوسيلة - الكفاءة الاتصالية - المدخل الاتصالى .

ثانياً : التعليم .

تعريفات - أنماط التعليم (التقليدى ، الفردى ، الموصوف فرديًا ، المشخصن للتعليم) - مواصفات التعليم - أنظمة التعليم (المقررات الدراسية ، الفصلين الدراسيين ، الساعات المعتمدة - الشخصى) - مراحل التعليم (رياض الأطفال ، الابتدائى ، الإعدادى ، الثانوى العام ، الثانوى الفنى ، المهنى ، الجامعى) - طرق التعليم (الإشرافى السمعى ، البرنامجى ، بمساعدة الكمبيوتر ، التكميلى ، الريفى ، العرضى ، العلمانى ، عن بعد ، غير الحكومى ، غير المدرسى، الفردى الإرشادى ، فى مجموعات صغيرة ، القائم على واجبات محددة ، القصدى ، الوظيفى للكبار ، المتبادل بين الأجيال ، المجموعات الكبيرة ، من خلال البيئة ، المهنى) .

ثالثاً : التعلم .

مفاهيم التعلم - مبادئ التعلم - أسلوب التعلم - صعوبات التعلم - أنماط التعلم (الاجتماعى ، الاستقبالى ، الأكاديمى ، باقى الأثر ، عن طريق الإنترنت ، المراسلة ، البيئى ، التتابعى ، التعاونى ، الخبرى ، الذاتى ، ذو المعنى ، العلاجى ، الفردى مسبق التوصيف ، الفردى الموجه ، القصدى ، المجرد ، المجموعات ، المفتوحة ، النشط ، الهاتفى ، بالاكتشاف) ، الاحتفاظ بالتعلم .

رابعاً : تعريفات ترتبط بالتدريس والتعليم والتعلم

الإبداع - الاتصال - الاحتمال، الاختبار - الاستدلال - الاستقراء - الاكتشاف (استنباطى ، حر ، غير موجه ، مفتوح ، موجه) الأنشطة (إثرائية ، اجتماعية ، تطوير ، تمثيل حر ، حياة يومية ، صفية ، لا صفية ، لا مدرسية ، طوارئ ، ما قبل المدرسة الابتدائية ، لامنهجية ، تقويم الذات ، لغوية ، متابعة ، مصاحبة ، وظيفية) - التجريد - التطوير - التعريف - التعميم - التغذية المرتدة - التغذية المرتدة المكتوبة - التغير - التفكر - التفكير - التفكير الابتكارى - حل المشكلة - الخطأ - رزمة النشاط التعليمى - الصحافة المدرسية - الطريقة (التقليدية ، المحور ، معالجة السلوك ، الاتصال الشامل ، الأسئلة الحرة ، بريل ، التاريخية ، التركيبية ، التحليلية ، الطولية ، العرضية ، الجزئية ، الكلية ، تعلم الأقران ، التعلم عن طريق العمل ، التعيينات ، التوليفية ، الحوار ، دراسة الحالة ، العروض العملية ، العروض التمثيلية ، القراءة ، المنتديات ، اليوميات) - اللعب - المثير والاستجابة ، المدخل

(البيني ، التتابع الزمنى، التراجعى ، التسامى ، التسلطى ، التقنى ، حل المشكلات ، الخبرة ، الموضوع الأساسى ، الفلسفى ، النقد الأدبى ، نمو الطفل ، نمو العلاقات) - مستوى التمكن - المفهوم - المناقشة (اكتشافية جدلية ، تلقينية ، ثنائية ، جماعية ، جماعية بلا قيادة ، حرة ، مضبوطة ، موجهة) - المهارة (كيفية ، أدائية ، كمية ، عملية ، متعلقة بالشكل) - مهارة الرسم - رسوم الأطفال - الموديول - النتيجة - الهدف - الهدف التعليمى (الغرض ، الغاية ، الهدف السلوكى ، الهدف التقويمى ، الهدف المعلن ، الهدف الخفى ، الهدف الوسطى) .

[٦٥] القياس والتقويم .

السؤال - أنماط الأسئلة (موضوعية ، مقال : تبريرية ، تركيبية ، تفكير تباعدى ، تمييز، عمليات تفكير عليا) - الاختبارات من حيث الوظيفية (تحصيلية ، تشخيصية ، تدريبية ، تنبؤية) - الاختبارات من حيث الشكل (شفهية ، مقال ، موضوعى : التكميل ، الاختيار من متعدد ، المزاوجة ، الصواب والخطأ ، الإجابات القصيرة) - التقويم - التقويم التكوينى (البنائى) والتقويم الإجمالى - التقويم الذاتى - التقويم الميدانى - استمرارية التقويم - اقتصادية التقويم.

(٥٨)

المنهـــــج

أولاً : تعريف المنهج Definition of Curriculum

* يعنى المنهج فى اللغة : الطريق الواضح . ويقابل المعنى السابق فى اللغة الإنجليزية كلمة " Curriculum " ، وهى مشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية " Currere" التى تعنى : ميدان السباق . ويمكن رد لفظة " منهج " إلى أصولها اليونانية على أساس أنها مشتقة من كلمتين يونانيتين تعنيان " تبعا " و " طريقة " لذا تعنى لفظة " منهج " :وفقا لطريقة أو تبعا لطريقة .

* وعلى هذا ، فإن أفضل ما يعرف به منهاج التعلم - بالمعنى القاموسى - أنه : الطريق الذى يسلكه المعلم أو المتعلم ، أو أنه المضمار الذى يجريان فيه سويا بغية الوصول إلى أهداف التربية .

* ويعنى ما تقدم : أن المعلم أو المتعلم ، أو المعلم والمتعلم معا إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب اتباعه ، فإنهما يحققان - لا محالة - الأهداف التربوية المنشودة .

* أما المعنى التربوى الشائع للفظة " منهج " فهو المفهوم التقليدى للمنهج ، وهو على النحو التالى :

مجموعة من الدروس أو المقررات التى تقدمها المدرسة ليتعلمها التلاميذ بقصد الحصول على شهادة فى مجال دراسى (درجة علمية) .

* أيضا ، يمكن النظر إلى المنهج على أنه :

- مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التى تلزم للتخرج ، أو الحصول على درجة علمية فى ميدان رئيس من ميادين الدراسة ، مثل : منهج المواد الاجتماعية ، أو منهج الرياضيات .

- خطة عامة شاملة للمواد التى ينبغى أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة .

- مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية .

* والحقيقة أن لفظة " منهج " كان لها فعل السحر فى نفوس التربويين ، لذا تعددت التعريفات التى ظهرت بحجة تطوير المفهوم التقليدى للمنهج . ولعل التعريف التالى من أهم تعريفات المنهج التقدمى (الحديث) :

مجموعة الخبرات الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ... إلخ ، التى يكتسبها التلاميذ من المدرسة ، فتجعلهم قادرين على تطوير سلوكهم وشخصياتهم ، كما تحقق لهم النمو العقلى والوجدانى والجسمانى .

* ولقد تطور التعريف الأخير ، فأخذ الصيغة التالية :

جميع الخبرات الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ... إلخ ، التى يكتسبها المتعلم داخل المدرسة وخارجها مضافا إليها أنواع النشاطات والممارسات التى تسهم فى تحقيق الأهداف التربوية الصحيحة ، بشرط أن يتم هذا وذلك تحت إشراف المدرسة .

* أيضا ، ظهرت للمنهج تعريفات متعددة تعكس وجهات النظر المختلفة نحوه ، ومن هذه التعريفات نذكر الآتى :

(١) مساق دراسى منظم فى المدرسة أو الجامعة (قاموس اكسفورد) .

(٢) جميع الخبرات ذات المعنى ، والأنشطة الهادفة ، التى توفرها المدرسة وتوجهها من أجل تحقيق أهدافها . (آدمز Adams)

(٣) سلسلة متتالية من الخبرات المحتملة الكامنة . (استندلر Stendler)

(٤) جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة ، التى توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة ، إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم . (نيجلى Neagley)

(٥) إن المنهاج المدرسى ليس مجرد الأهداف والمضامين المخططة فحسب ، بل التواصل الذى يتم بين المعلم والطلاب فى غرفة الصف . (بارونز Barons)

(٦) يحدد المنهاج المدرسى الموضوعات التى ينبغى تغطيتها ، إلى حد ما ، والطرائق والأساليب التى تستخدم فى كل موضوع ، وفى كل سنة من سنى المدرسة . (من كتاب : الخطة النموذجية لتأسيس المدرسة)

(٧)الخبرات التى تقدمها المدرسة من خلال ثلاثة أنواع من البرامج :

- برامج دراسية ، وهى خبرات الماضى والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر.
- برامج نشاط ، وهى خبرات من الحاضر ، والهدف منها استكشاف قدرات الطالب ومواهبه وتنميتها .
- برامج توجيه ، وهى خبرات الماضى والحاضر والمستقبل ، والهدف منها مساعدة الطالب على أن يحقق ذاته ويساعد نفسه . (أوليفر Oliver)

(٨) ما يحدث للطلاب فى المدرسة نتيجة ما يقوم به المعلمون . (كانساس Kansas)

(٩) ذلك الجسم من المحتوى التعلمى الموجه نحو القيم والأهداف التعليمية المنشودة . ويوجد إما كوثيقة مكتوبة ، أو يكون فى ذهن المعلمين ، بحيث أنه عندما توجه طاقة التعليم ، فإنه يحدث تغيرا فى سلوك الطالب المتعلم . (إنلو Inlow)

(١٠) سلسلة منظمة من النتاجات التعلمية المقصودة . (جونسون Johnson)

(١١) المحتوى التعليمى الذى يقدم إلى الطلاب . (ماكيا Maccia)

(١٢) تتابع الخبرات المناسبة التى تضمنها المدرسة بهدف مساعدة الأطفال والشباب على

حسن التفكير والأداء الجماعى . (سميث وآخرون Smith & Others)

(١٣) كل تعلم تخططه المدرسة وتوجهه ، سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية ،وسواء أكان داخل المدرسة أم خارجها . (كير Kerr)

(١٤) برنامج من الأنشطة مخطط بطريقة تجعل التلاميذ يحققون - بقدر إمكاناتهم - أهدافا معلومة محددة . (هيرست Hirst)

(١٥) جيمع الخبرات التى يحصل عليها المتعلمون بإشراف وتوجيه المدرسة . (دول Doll)

(١٦) محاولة لإيصال المبادئ والملامح الضرورية التى تتضمنها فرضية تربوية ، بشكل منفتح للتمعن والتدقيق النقدى ، وقابل للترجمة الفعالة إلى ممارسة عملية . (لورنس ستنهاوس)

(١٧) ذلك التخطيط المنظم والمنقح والمرتب للنشاط والخبرة ... هو صناعى ومختار ومنظم ، مطور بدقة وبطريقة تساعد على تعجيل وإسراع عملية الحياة الحقيقية . (ماسجروف)

(١٨)كل تعليم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة ليكتسب المتعلم خبرات معينة وليمارس نشاطات معينة ، سواء تم ذلك داخل أو خارج المدرسة ، من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة . والمنهج بهذا المعنى ، ليس مجموعة حوادث أو تراكم معلومات أو مجموعة معارف ، بل هو بمثابة المخطط الهندسى للعملية التعليمية المصمم حول مبدأ منظم ومنسق . هذا التصميم الهندسى (المنهج) :

(أ) ينتظم سياقا متتابعا من المواقف التعليمية ، يبنى كل واحد منها على ما قبله ويهيئ لما بعده .

(ب) يضع تقديرا لسرعة سير وتقدم التعليم ، وما يتطلبه من توفير للوقت اللازم بصورة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ .

(جـ) يستخدم ما ثبتت صلاحيته من مبادئ التعلم وأساليب التعليم والتقويم . (سعاد خليل إسماعيل)

(١٩) المنهج مجرد اسم لنمط منظم من برنامج تربوى مدرسى . والوصف الكامل للمنهج له ثلاثة مكونات على الأقل :

(أ) ما يدرس ، أى "المحتوى" أو " المادة الدراسية " للتعلم .

(ب) كيف تجرى الدراسة والتدريس ، أى طريقة التعليم .

(جـ) متى تقدم هذه المواد المختلفة ، أى نظم التعليم . (فينكس)

* على الرغم من وجود تعريفات عديدة للمنهج التربوى والتى ذكرنا بعضها فيما تقدم ، فإنه لا يوجد تعريف قاطع مانع لتحديد أدواره وتحليل الأدوار التى يقوم بها بالفعل. فتعريفات المنهج تتراوح بين كونه " تراكمات المعرفة المنظمة .... إلى كونه محتوى

وأساليب ومعارف ووجدان ومهارات .... إلى كونه منظومة تكنولوجية إنتاجية.

* على الرغم من شمولية التعريف عند المتخصصين ليتضمن جماع الأنشطة التى تتم تحت إشراف المدرسة بما فى ذلك الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم ، فإن صناع المناهج ومنفذيها لا يرون فيها سوى المواد والمقررات التى تدرس . وحتى فى هذا الإطار نجد مستويات متفاوتة للمنهج . فهناك المنهج المستهدف ، أى الذى تضعه الدولة أو الجهة التربوية المسئولة ، والمنهج المدرك وهو ما يدركه المؤلفون من العناوين والمفردات الموضوعة والذى يترجمونه فى الكتب المدرسية المقررة ، والمنهج المنفذ وهو ما يقوم المعلمون بتدريسه فعلا ، والمنهج المشاهد وهو ما يراه الموجهون والإداريون وأولياء الأمور والباحثون فى زياراتهم الخاطفة للمدرسة ، والمنهج المحصل وهو العائد الذي يعكس تحصيل التلاميذ فى الامتحانات ، ويقدره البعض بحوالى ٤٠٪ من المنهج المستهدف ، والمنهج المستبقى وهو ما يراه المجتمع وما يلمسه أصحاب الأعمال ورؤساء المصالح فى أداء الخريجين .

* يقول (زايس Zais) ، إن البحث عن التعريف الصحيح للمنهج ليس بالسعى المثمر ، وأنه من الأفضل أن يوجه الدارسون جهودهم نحو الأمور الواقعية فى بناء المناهج فى المواقف العملية فى المدارس .

ثانياً : المقرر والبرنامج ومخطط المنهج :

يجدر الإشارة إلى اللبس الموجود فى أذهان غير التربويين بالنسبة لمفهوم بعض المصطلحات ذات العلاقة المباشرة بتعريف المنهج ، مثل : المقرر والبرنامج ومخطط المنهج .

لذا ، فإننا نوضح فيما يلى مفهوم هذه المصطلحات بهدف تحديد الحدود الفاصلة لكل مفهوم على حدة :

(أ) المقرر Course

هى مادة تعليمية مرتبة تقدم للمتعلمين ليتم تعلمها خلال فترة زمنية معينة . وفور الانتهاء من تعلم هذه المادة التعليمية ، يتم تقويم المتعلمين باستخدام الاختبارات المجهزة لذلك الغرض . ويمنح كل من يجتاز بنجاح تلك الاختبارات شهادة .

وجدير بالذكر ، أنه فى السنة النهائية من كل مرحلة تعليمية ، عندما ينتهى المتعلم من دراسة المقررات المطلوبة منه بنجاح ، ينال درجة علمية تدل على إتمامه الدراسة وفق المرحلة المقيد فيها .

ويمكن التمييز بين أنواع المقررات المختلفة على النحو التالى :

١ - المقرر الاختيارى Elective course

هو المقرر الذى يتضمن مجموعة من المواد الدراسية ، وعلى المتعلم أن يختار من بينها ما يتناسب مع حاجاته وقدراته وميوله . وبذا ، لايوجد أى ضغط أو إكراه بالنسبة لما يتعلمه المتعلم.

٢ - مقرر التثقيف السياسي Political Culturing Course

هو المقرر الذى يتضمن مجموعة من المواد الدراسية ، الهدف من تعليمها إكساب التلميذ مقومات الفكر السياسى المقصود . وبذا ، يستطيع التلميذ التكيف والتوافق مع السياسة والأيدولوجية السائدة فى المجتمع .

وبالطبع ، يكون الهدف الأساسى لهذا المقرر فى المجتمعات الديمقراطية ، هو خلق المواطن الديمقراطى ، الواعى بحقوقه وواجباته ، والذى يستطيع المشاركة السياسية الفعالة . لذا ، يمكن أن يتضمن هذا المقرر دراسة لبعض الأنظمة السياسية الأخرى كنوع من الثقافة السياسية العامة التى ينبغى أن يعرفها التلميذ .

أما الهدف من هذا المقرر فى المجتمعات الشمولية ، فهو تطبيع التلميذ وفقا للسياسة السائدة ، لذا يكون التلميذ كترس فى آلة ، يؤدى بنمطية ، ولا يستطيع التعبير بحرية عن ذاته وتوجهاته ، ولا يمكنه الإعلان عن رأيه ، خاصة إذا كان يتعارض مع الآراء العامة السائدة . ومن الصعب أن يتعرض هذا المقرر للأنظمة السياسية الديمقراطية ، وإذا تطرق لهذا الموضوع ، فيكون بطريقة هامشية مبتسرة .

٣ - مقرر لتعليم الكبار Adult Course

والهدف من هذا المقرر ، إعطاء الفرصة للكبار ممن فاتتهم فرصة التعليم النظامى المقصود فى المدرسة . ويتضمن هذا المقرر مجموعة من الخبرات الحياتية التى تناسب الإمكانات الذهنية للمتعلمين الكبار ، وتتوافق مع خبراتهم الشخصية الحياتية .

وأحياناً ، يتم بناء هذا المقرر بطريقة تجعل الآباء والأمهات يستطيعون الدراسة والتعلم فى المنزل بمساعدة أبنائهم الصغار .

٤ - مقرر ذاتي الشمول Self Contained Course

يتم تصميم هذا المقرر بطريقة تجعله يمثل المصدر الأساسى للمتعلم ، إذ يتضمن هذا المقرر جميع الإرشادات والتعليمات التى قد يحتاج إليها المتعلم ، كما يتضمن أيضاً الأنشطة والقراءات الأخرى المساعدة فى تعلم المحتوى . ويمكن عن طريق هذا المقرر الحصول على درجات علمية عالية (الماجستير والدكتوراه) عن طريق المراسلة .

٥ - مقرر مرشد التعلم Study Guide Course

وهذا المقرر شأنه شأن مقرر ذاتى الشمول ، حيث يتضمن التوجيهات التى يحتاج إليها التلميذ فى دراسة موضوع بعينه .

وهذا المقرر يقابل كتاب مرشد المعلم ، الذى يتضمن جميع الإرشادات التي يحتاج إليها المعلم فى عمله التدريسى التعليمى .

والاختلاف بين مقرر مرشد التعلم ومقرر ذاتى الشمول ، أن الأول يتضمن محتوى بسيطاً لا يؤهل التلميذ للحصول على درجة علمية بعينها ، بينما الثانى يتضمن محتوى متكاملاً يؤهل المتعلم بعد اجتياز الاختبارات التى تتم بالمراسلة للحصول على درجة علمية كما ذكرنا من قبل .

أما الاتفاق بينهما فإن كلاً منها بمثابة وسيلة من وسائل التعلم الفردى الذاتى .

أيضاً ، الاختلاف بين مقرر مرشد التعلم وكتاب مرشد المعلم ، أن إولهما : وسيلة إرشادية لتعلم فردى ذاتى لموضوع بعينه ، أما ثانيهما : فيتضمن ما يساعد المعلم فى تعليم محتوى دراسى كامل ومتكامل .

٦ - مقرر القراءة الحرة Free Reading Course

ويتمثل فى بعض القراءات التى يحددها المدرس ، كأنشطة حرة يستطيع التلميذ ممارستها فى المنزل ، أو فى المكتبة ، أو فى الفصول أثناء فترات الراحة ، أو فى النادى ، أو فى وسائل المواصلات أثناء الذهاب والإياب من المدرسة . وينبغى أن تتميز هذه القراءات بالعرض الشيق ، وأن تثير دوافع التلميذ للمزيد من القراءة . وحيث إن التلميذ لا يؤدى أية مهام رسمية فى هذا المقرر (الاختبارات) ، لذا ينبغى أن يتوخى المدرس الحرص عند اختيار موضوعات القراءة الحرة ، حتى لا تكون النتائج عكسية ومخالفة للمنشود والمأمول من تلك القراءات .

ومن الأفضل أن يختار المدرس القراءات الحرة ذات العلاقة المباشرة بموضوع المنهج الذى يقوم بتعليمه ، كأن يختار موضوع القراءات الحرة من سير الأدباء والعلماء والأبطال والزعماء ، أو من موضوعات تاريخ العلم ذاته ، بشرط أن تكون هذه القراءات سلسة سهلة ومشوقة كما قلنا من قبل .

٧ - مقرر التلاميذ الشواذ Advanced / Diluted Course

نظراً لما بين التلاميذ من فروق فردية ، فيكون مقرر التلاميذ الفائقين (الأذكياء والعباقرة) هو المقرر الذى تتوافق موضوعاته وطرق تعليمه وأساليب تقويمه مع المستوى العلمى والعقلى لهؤلاء التلاميذ ، وبذا يمكن إشباع احتياجاتهم واهتماماتهم وميولهم .

أما المقرر الخاص بالتلاميذ بطيئى التعلم أو المتأخرين دراسيا (تحصيليا) ، هو المقرر الذى يتضمن الموضوعات السهلة والبسيطة وغير المعقدة ، والذى يتم تقديمه بالطرق المباشرة الواضحة التى تتناسب مع قدرات هذه النوعية من التلاميذ ، وبذا يتمكن غالبيتهم من تحقيق النجاح ، فيشعرون بالرضا والسعادة عن ذواتهم .

(ب) البرنامج Program

* خطة للعمليات ، يتم إعدادها سلفاً قبل عملية التعليم والتعلم .
* مجموعة من المقررات الدراسية في مجال دراسى واحد ، يتم تدريسها خلال فترة زمنية محددة .
* مجموعة من الكودات / الشفرات التعليمية ، المصممة والمرتبة بما يتوافق مع النمو العقلى والجسمى للتلميذ .
* مجموعة من الإجراءات التى تساعد التلميذ أثناء إعداده الدراسى ، بشرط أن يكون لديه الاستعدادات الذهنية والنفسية لاكتساب المعلومات والمهارات التى دلت نتائج البحوث والأدلة العلمية وآراء الخبراء على أنها تستطيع أن تسهم بالفعل فى إعداده

ليؤدى دوره بفاعلية .

ومكونات البرنامج التعليمى وفق ما حددته البحوث والدراسات التربوية ، تتمثل فى : الأهداف ، والمحتوى ، وطرق التدريس ، والوسائل والمناشط التعليمية التعلمية ، والتقويم ، بالإضافة إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية الخاصة بضبط البرنامج .

ويوجد عديد من البرامج ذات العلاقة المباشرة بالعملية التربوية . ويمكن التمييز بين البرامج التى نذكرها فيما يلى ، وتصنيفها على النحو التالى :

١ - برامج إدارية (١:٣) .

٢ - برامج تختص بإعداد المعلم (٤:٥).

٣ - برامج متلفزة (٦:٨) .

٤ - برامج التدريب (٩:١٤) .

٥ - برامج تعليمية أساسية (١٥:١٧) .

٦ - برامج تعليمية مساعدة (١٨ : ٣٠) .

٧ - برامج تعليمية لغير التلاميذ العاديين (٣١ : ٣٦) .

٨ - برامج تعليمية غير تقليدية (٣٧:٤٢) .

٩ - برامج التقويم والمحاسبة (٤٣) .

وفيما يلى الشرح التفصيلى للبرامج آنفة الذكر :

١ - البرنامج اليومى للمدرسة Daily Program

البرنامج الذى يتم تنفيذه داخل المدرسة يومياً . لذا ، يتضمن هذا البرنامج الممارسات والأداءات التى تحدث داخل الفصول والمختبرات ، كما يتضمن الأنشطة التى يمارسها التلاميذ فى الملعب والمكتبة وحجرات الأنشطة والهوايات .. إلخ . ويتم إعداد هذا البرنامج وفق تخطيط جماعى منظم ، بحيث يشترك فيه جميع أطراف العملية التعليمية .

٢ - برنامج الفصل Classroom Program

وهو البرنامج اليومى الذى يتم تنفيذه داخل الفصل من خلال العمل أو التعامل المباشر بين المعلم والتلاميذ ، لذا فإنه يضم الدروس النظرية والعملية والأنشطة والاختبارات والواجبات .

ويمكن أن يتضمن ، هذا البرنامج ، بعض التكليفات ليقوم التلاميذ بتنفيذها خارج المدرسة .

٣ - برنامج إدارة الفصل Administration Classroom Program

وهو البرنامج الذى يعكس السياسات التى تقرها إدارة المدرسة وينفذها المدرس بالنسبة لإدارة الفصل . وفى المجتمعات الديمقراطية ، يشترك التلاميذ فى تحديد سياسات إدارة الفصل مع إدارة المدرسة ، وفى تنفيذ تلك السياسات داخل الفصل مع المدرس أو تحت إشرافه .

٤ - برنامج إعداد المعلم Teachers Preparation Program

هو برنامج يتم إعداده وتنظيمه وتعليمه فى الكليات والمعاهد التى تتحمل مسئولية إعداد المعلم . ومن خلال هذا البرنامج ، يتم إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية والتربوية والثقافية ، وكذا تدريبهم على المهارات العملية ، وبذا يتمكن المتعلمون بعد تخرجهم ، من اكتساب المقومات الأساسية والضرورية لممارسة مهنة التدريس بالدرجة اللائقة .

٥ - برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات

Competency - Based Teacher Eduction Program

هو برنامج يتم تحديد أهدافه فى ضوء الكفايات التعليمية التى يجب أن يكتسبها المعلم، وأن يسيطر عليها ليؤدى دوره التدريسى بفاعلية وكفاءة .

ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الإجراءات والعمليات والممارسات التى ينبغى أن يتمكن منها المعلم تحت الإعداد ، وذلك تحت إشراف وتوجيه مجموعة من المتخصصين الأكاديميين والتربويين فى مجال إعداد المعلم .

٦ - البرنامج التعليمى Instructional Program

ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من المواد التعليمية ، مثل : الكتب الدراسية المقررة ، وكتب القراءات الحرة المصاحبة (إن وجدت) ، والوسائل التعليمية المعينة ، وأساليب التقويم المستخدمة ، وكذا مختلف الأنشطة المتنوعة الأخرى ، التى يمكن أن تزيد من فاعلية هذا البرنامج.

ويتم تعليم هذا البرنامج خلال فترة زمنية محددة ، سواء أكان ذلك بالنسبة للجوانب التى يتعلمها التلميذ داخل المدرسة تحت إشراف المعلم ، أم بالنسبة للجوانب الأخرى التى يتعلمها التلميذ منفرداً عن طريق الدراسية المنزلية المستقلة .

٧ - البرنامج التلفازى التعليمى Audio - Visual Instruction Program

وترتبط موضوعات هذا البرنامج ارتباطاً مباشراً بالمقررات الدراسية التى يتعلمها التلميذ فى المدرسة . لذا ، تتوافق أهداف هذا البرنامج مع أهداف المنهج المدرسى . ويقوم بتعليم هذا البرنامج على شاشات التلفاز ، مجموعة من المتخصصين والخبراء فى المواد الدراسية .

ويمكن تقديم البرامج التلفازية خلال اليوم الدراسى ، عن طريق ربط المدارس بشبكة اتصالات مغلقة ، حيث يتم رسم خريطة بمواعيد ونوعية البرامج التى يتم بثها ، وعلى المدرسة إعداد القاعات والمختبرات المناسبة لهذا الغرض . ومن المألوف إذاعة هذه البرامج بعد انتهاء اليوم الدراسى ، حيث يكون التلميذ أكثر استعداداً من الناحيتين : الذهنية والجسدية .

٨ - البرامج التلفازى العلمى Television Scientific Program

هو البرنامج العلمى الذى يتم عرضه على شاشة التلفاز بأساليب غير تقليدية أو نمطية . وحيث أن المشاهد يستخدم حاستى السمع والبصر فى التعامل مع هذا البرنامج ، لذا فإن عملية التعلم تكون بالنسبة له أكثر تشويقاً وجاذبية .

ويمكن أن يستفيد التلاميذ من هذا البرنامج ، كثقافة عامة يجب معرفتها والإلمام بها ، سواء أكان هذا البرنامج له علاقة أم ليست له علاقة بالمقررات الدراسية .

٩ - برنامج التدريب Training Program

يهدف هذا البرنامج إعداد الفرد وتدريبه فى مجال بعينه ، عن طريق إكسابه بعض المعارف النظرية فى هذا المجال ، أو تطوير ما يمتلكه من معارف نحو الأفضل والأحدث . أيضا ، يتيح هذا البرنامج الفرص المناسبة لكى يمر الفرد بخبرات عملية إجرائية ، ولكى يمارس بعض الأعمال المهنية الأدائية .

١٠ - برنامج إعادة التدريب Re - Training Program

ويهدف هذا البرنامج إعداد الفرد للالتحاق بعمل أو وظيفة جديدة ، غير تلك التى يشغلها . لذا ، يتضمن البرنامج الموضوعات العلمية النظرية التى عن طريقها يمكن تدريب العاملين على المهارات الجديدة التى تتطلبها سوق العمالة ، كما يتضمن التدريبات المهنية والعملية التى لا يمكن الاستغناء عنها فى التعامل مع الآلات والمكائن المتطورة الجديدة .

١١ - برنامج التدريب أثناء الخدمة In Service Program

ويتضمن هذا البرنامج الموضوعات التى تسهم فى تنمية معلومات المتدربين ، وفى رفع مستويات أدائهم المهنى . ويتطلب تحقيق وتنفيذ دراسة هذا البرنامج ، عقد السيمينارات ، والعمل فى الورش والمختبرات ، كذا القيام بالزيارات الميدانية ، وإجراء التدريبات المهنية .

ويمكن استخدام عديد من وسائط التعليم والتعلم فى دراسة هذا البرنامج ، وذلك مثل : الإذاعة والتلفاز والفيديو .

١٢ - برنامج التدريب على المهنة Occupational Training Program

ويتيح هذا البرنامج الفرص المناسبة للمتدربين للانتقال إلى مواقع العمل ، ليتمكن هؤلاء المتدربين من التدريب على المهن أو الحرف التى سوف يمارسونها فى المستقبل ، كأن ينتقل طلاب كليات التجارة للتدريب فى المصارف والبنوك ، وأن ينتقل طلاب كليات الهندسة للتدريب فى المؤسسات الصناعية .

وبالنسبة لبرنامج ممارسة مهنة التدريس ، فإن هذا البرنامج يتيح لطلاب كليات إعداد المعلم فرص التدريب العملى الميدانى داخل الفصول أمام تلاميذ حقيقيين . وبذا ، يمكن للطالب المتدرب الربط بين الجانب النظرى الذى تعلمه فى الكلية ، والجانب العملى الذى يمارسه داخل الفصول ، فيكتسب بذلك المهارات والكفايات اللازمة لممارسة مهنة التدريس .

١٣ - برنامج التدريب الحرفى للكبار

Adult Professional Training Program

ويهدف إعطاء البالغين قدراً من المعارف والمهارات الحرفية التى تساعدهم على التعامل بكفاءة مع الآلات المكائن ، من حيث طرق تشغيلها وصيانتها فيؤدى ذلك إلى رفع كفاءتهم الإنتاجية ، والنهوض بمستوى المهنة التي يعملون بها .

١٤ - برنامج التدريب على المهارات النسوية للكبار

Adult Woman Skills Training Program

ويهدف إكساب النساء البالغات قدراً من المهارات الضرورية اللازمة لممارسة حياتهن داخل المنزل ، وذلك مثل : أعمال النظافة ، وأصول التغذية ، وإدارة المنزل ، وطبيعة العلاقات الأسرة ، وغيرها من المتطلبات الأسرية الأخرى .

١٥ - البرنامج الأساسي Basic Program

هو البرنامج الذى يتضمن المفاهيم والتعميمات والنظريات والتركيبات والمهارات لأي مجال معرفى ، لذا فإن هذا البرنامج لأي مستوى من المستويات يمثل القاعدة أو الأساس لنظيره فى المستوى التالى له . وعليه ، فإن النجاح فى أى برنامج هو الشرط الأساسى ليواصل التلميذ دراسته فى البرنامج التالى . وعندما يجتاز التلميذ مجموعة من هذه البرامج ، فإنه يحصل على درجة علمية ، حسب القواعد المعمول بها .

١٦ - البرنامج الزمني Time Program

هو البرنامج الذى يتم إعداده مقدماً ، حيث يتم توضيح ما يمكن القيام به خلال فترة زمنية محددة ، قد تكون يوماً واحداً ، أو أسبوعاً ، أو شهراً ، .... إلخ .

١٧ - برنامج التعلم بما يحقق الحاجات

Program For Learning Accordance With Needs

ويتم إعداد وبناء هذا البرنامج فى ضوء تحديد احتياجات التلاميذ وقدراتهم ومستوى تحصيلهم السابق ، ونوع المهنة التي يرغبون فى الالتحاق بها مستقبلاً .

ويتم تحديد ما سبق ، عن طريق مجموعة من الاستبيانات والاختبارات التى يتم تطبيقها على التلاميذ . ووحدة الأساس فى هذا البرنامج ، هى الوحدة التعليمية المصغرة (الموديول Module) التى تتضمن أهدافاً سلوكية واختبارات بعدية ، لقياس مدى التقدم الذى يحققه التلاميذ أثناء دراستهم للموديول .

ويمكن تطبيق هذه البرامج فى المراحل التعليمية المختلفة، وعلى مستوى جميع المواد الدراسية المقررة .

١٨ - البرامج التكميلية Re - Education Programs

هى البرامج التى يتم تقديمها من خلال دورات تأهيلية للمعلمين الذين يعملون بالفعل فى حقل التدريس ، ولكنهم غير حاصلين على درجة علمية تربوية .

وتهدف هذه البرامج إعادة تأهيل المعلمين غير التربويين أكاديميًا وثقافيًا وتربويًا ، بما يمكنهم من القيام بمهنة التدريس بالدرجة اللائقة ، وبما يساعدهم على الوصول لمستوى الكفاية المهنية المطلوبة .

١٩- البرامج التجديدية Refresher Programs

هى البرامج التى تعمل على إكساب المعلمين التطورات والتغيرات الأكاديمية والثقافية

والتربوية والتقنية الحديثة ، فيمكنهم بذلك الارتقاء بمستوى أدائهم التدريسى . وتكون أهداف هذه البرامج محددة ومقصودة ، لذا يتم التخطيط الجيد لها سلفاً ، قبل تقديمها خلال الدورات التدريبية

٢٠- البرامج التوجيهية Orientation Programs

وهى برامج تدريسية يتم إعدادها للمرشحين لشغل وظائف قيادية إدارية عليا ، كما يمكن تقديمها للمكلفين بالقيام بمهام وظيفية فنية جديدة بالنسبة لهم كالتوجيه والإشراف ، وتهدف هذه البرامج مساعدة المتدربين على معرفة المهام الوظيفية الجديدة ، كذا الأدوار التى ينبغى القيام بها ، فيمكنهم بذلك التكيف مع الوظائف الجديدة عندما يشغلونها .

٢١- البرامج المشتركة Share-out Programs

هى البرامج العلمية التربوية التى تتم باشتراك عديد من الأوساط والمؤسسات الفكرية والعلمية الموجودة فى المجتمع ، من أجل تبادل الخبرات وتنفيذها على أسس وقواعد صحيحة ، وبذا يمكن تحسين مستوى العملية التعليمية .

ومن أمثلة هذه البرامج ، برنامج الطب الوقائى ، حيث يمكن أن يتم التعاون بين وزارتى : الصحة والتعليم ، فى بناء هذا البرنامج .

٢٢- البرنامج الإثرائى Enrichment Program

ويهدف هذا البرنامج مساعدة التلاميذ الذين يحتاجون إلى مزيد من التعلم . لذا ، يتم بناء هذا البرنامج فى شكل قراءات أو أنشطة أو أعمال يقوم بها التلاميذ بأنفسهم .

ويتم تحديد احتياجات التلاميذ على ضوء ملاحظات المدرس عن التلاميذ ، لذا فإنه يشترك فى تخطيط البرنامج ، لتحديد ما يناسب التلاميذ على المستوى الفردى أو الجمعى .

٢٣- البرنامج الانتقائى Elective Program

ويتضمن مجموعة من الموضوعات الاختيارية ، ينتقى منها التلميذ ما يرغب فى تعلمه ، بجانب المواد التى يدرسها كمتطلبات أساسية .

٢٤- البرنامج الترويحى Recreation Program

نوع من البرامج يتيح للدارسين فرص اللقاء والتعارف والتعاون والتفاعل المثمر ، مما يثير دافعيتهم لدراسة البرامج العلمية المتخصصة .

٢٥- البرنامج التعاونى Cooperative Program

هو البرنامج الذى يقوم أساساً على فكرة تقسيم العمل إلى مهام محددة ، يتم توزيعها على مجموعات متجانسة من التلاميذ ، بحيث يتم تحديد دور كل تلميذ بالنسبة للمجموعة التى ينتمى إليها . ومن خلال تحقيق المهمة ، يتعاون التلاميذ فى العمل مع بعضهم البعض ، وذلك من خلال المناقشات والمداولات التى تتم بينهم . أيضاً ، إذا تعثر أحد التلاميذ في أداء المطلوب منه ، فيمكن لبقية التلاميذ - من خلال التعامل المباشر مع هذا التلميذ - مساعدته للسيطرة على الموقف . ولكن ، عندما تفشل المجموعة فى تحقيق مهمتها ، فإنها تلجأ للمدرس طلباً

للمشورة والإرشاد ؛ لتجاوز مواقع الصعوبات التى تقف فى سبيل أداء المهمة.

٢٦- البرنامج التوجيهى Counseling Program

يمثل هذا البرنامج جزءاً من البرنامج الأساسى للمدرسة ، ويهدف إتاحة الفرص أمام التلاميذ لتلقى التوجيهات المناسبة التى تساعدهم فى اتخاذ القرار المناسب ، أو اختيار الأعمال أو المهن المستقبلية المناسبة .

٢٧- البرنامج العلاجى Remedial Program

ويقوم هذا البرنامج على التشخيص الفعلى للأخطاء التى يقع فيها التلاميذ ، وعلى التحديد الدقيق للصعوبات فى أى جانب من جوانب العملية التعليمية . ويتضمن البرنامج أساليب العلاج المناسبة التى تساعد على اجتياز المعوقات ، وذلك مثل :التوجيه والإرشاد المباشرين ، أو التلميحات الضمنية غير الصريحة .

وعليه ، فإن البرنامج العلاجى ، هو البرنامج الذى طريقه يمكن تحديد المشكلات ، ووضع الحلول المثلى لها فى الوقت ذاته .

٢٨- برنامج تنمية الاستعداد للقراءة

Reading Ability Developing Program

هو مجموعة من المعارف والخبرات ، يتم تنظيمها فى صورة مجموعة نشاطات وأداءات يمكن للتلميذ القيام بها ، وأيضاً يتم ترجمتها فى مجموعة من الصور والرسومات والأشكال الجذابة التى تنمى ميل التلميذ للقراءة ، ويشمل هذا البرنامج الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم، كذا يتضمن الخطة الزمنية لتنفيذه .

٢٩- برنامج إسراع Accelerated Program

عندما يصل بعض التلاميذ إلى مستوى متقدم فى الدراسة ، مقارنة بأقرانهم ، فقد تسمح بعض المدارس التى ترعى الموهوبين والفائقين بتطبيق هذا النوع من البرامج . وبذا ، يستطيع التلاميذ الموهوبون والفائقون تخطى زملائهم العاديين ، فلا يصابون بالسأم أو الملل القاتلين للمكات وإبداعات التلاميذ

وفى ظل هذا النوع من البرامج ، يمكن لكل تلميذ أن يتقدم طبقاً لمستواه وقدراته ، وبذا ينتهى التلميذ الموهوب من الدراسة النظامية فى وقت قصير ، فيتمكن من استثمار قواه العقلية والجسدية بما يفيده فى فى عمله المستقبلى ، بطريقة مثلى .

٣٠- برنامج بلا فشل Non Failure Program

برنامج يقوم أساساً على حاجات التلاميذ الفعلية ، لذا فإن مصممى هذا البرنامج – من وجهة نظرهم – يعتقدون أنه من الصعب أن يفشل التلميذ فى دراسة هذا البرنامج ، لأنه يتعلم ما يرغب فيه ، وما يسعى إليه . وفى دراسة هذا البرنامج ، يتم تجميع التلاميذ فى مجموعات متجانسة ، ويستخدم المدرسون مختلف أساليب التقويم والقياس والتشخيص والتوجيه وفقاً لاختيارات التلاميذ .

٣١ - برنامج للمتسربين Drop Out Program

ويهدف هذا البرنامج التقليل من معدلات التسرب من المدرسة ، لذا فإنه يتضمن بعض الإجراءات التى تسهم فى جذب المتعلمين ، ممن تركوا الدراسة للعودة مرة أخرى إلى مدارسهم Re - Schooling ، لاستكمال دراستهم .

٣٢ - برنامج طويل الأجل للمتخلفين عقليًا Total Life Span Program

ويقوم ببناء هذا البرنامج المعلمون ، والمشرفون الاجتماعيون ، والأخصائيون النفسيون ، وأولياء الأمور ، على أساس مسئوليتهم المشتركة فى تقديم الرعاية الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية مدى الحياة لهذه النوعية من التلاميذ .

٣٣ - البرنامج المحلى Community Program

ويتضمن الأنشطة غير الرسمية ، إذ لا يتضمن هذا البرنامج المقررات الدراسية أو الكتب المدرسية . وتشترك المؤسسات المحلية مع المدرسة فى تنفيذ هذا البرنامج ، لذا يعتبر هذا البرنامج بمثابة المعبر أو الجسر الذى يربط المدرسة بجميع مؤسسات المجتمع الخارجى .

٣٤ - برنامج للمتطوعين Volunteer Program

ويقوم على أساس استعداد بعض الناس للعمل التطوعى فى مجال التعليم ، لما يملكونه من خبرات عديدة ومتنوعة فى هذا المجال . لذا ، يتضمن هذا البرنامج إكساب المتطوعين بعض المعارف والمهارات التدريسية ، ثم تدريبهم عليها أولاً ، وفور الانتهاء من ذلك يمكن تكليفهم بالعمل داخل الفصول تحت إشراف بعض المعلمين .

٣٥ - برنامج للوالدين Parent Study Program

يتضمن هذا البرنامج الإرشادات والنصائح التى تساعد الوالدين فى التعامل مع أبنائهم؛ خاصة إذا كان هؤلاء الأبناء من ذوى المشكلات الخاصة ، أو من المعوقين ذهنيًا وجسديًا ، وبذا يمكن أن تتعاون المدرسة مع الأسرة فى جعل أولئك التلاميذ يتكيفون مع واقعهم الفعلى .

٣٦ - برنامج يرتكز على الأسرة Family Centered Program

الأسرة هى الأساس الذى يقوم عليه بناء هذا البرنامج . لذا ، فإن المحور الذى يدور حوله البرنامج ، يتمثل فى مشكلات الأسرة والعلاقات التى تربط بين أفرادها .

٣٧ - برنامج الكمبيوتر Computer Program

ويطلق على برنامج الكمبيوتر Soft Ware ، ويمكن كتابته بأكثر من لغة (البيسك ، الفورتران ، البسكال ، .....) . ويتضمن كل برنامج مجموعة من الأوامر والتعليمات حسب صياغة هذا البرنامج ، ليقوم المتعلم بفهمها وتنفيذها ، فيؤدى بذلك المهام المطلوبة منه .

٣٨ - برنامج التعليم الخطى (التعليم البرنامجى) Linear Program

التعليم البرنامجى عبارة عن تسلسل للخبرات بحسب تخطيط معين ، يؤدى إلى اكتساب الكفاءة التي ثبت لواضع البرنامج فعاليتها . ويقوم هذا التسلسل على أساس العلاقات بين المثير (السؤال) والاستجابة (الإجابة عن السؤال) ، لذا فإن برنامج التعليم الخطى يكون بمثابة

ابتكار تربوى يهدف مساعدة المتعلم على التقدم فى تعلمه ، من خلال سلسلة من الخبرات ، التى يعتقد واضع البرنامج بأنها تؤدى أخيراً إلى كفاءة المتعلم فى البرنامج موضوع الدراسة .

٣٩ - البرنامج المتكامل Integrated Program

وتقوم فكرة هذا البرنامج على أساس أن وجود حواجز بين مختلف فروع المعرفة ، لهو أمر غير طبيعى . وأن الفصل بين فروع المعرفة لهو فصل مصطنع لصالح بعض التخصصات العلمية . لذا .. فإن البرنامج المتكامل يسعى إلى إزالة الحواجز بين فروع المعرفة ، وتقديم المعرفة ككل متكامل ، فيمكن إدراكها أكثر من كونها مرتبة أو منظمة بصورة جزئية ، أو منفصلة ومفككة .

٤٠ - البرنامج المحورى Core Program

وهو يمثل جزءاً من البرنامج الدراسى العام ، ويتضمن الأساسات التى يجب أن يتعلمها جميع التلاميذ . ويمكن تقديم البرنامج فى شكل وحدات مصغرة (موديولات) ، يقوم بإعدادها المتخصصون والخبراء والمدرسون . وأيضاً ، يمكن تنظيم محتوى البرنامج بطريقة تترابط وتندمج عن طريقها موضوعات البرنامج .

٤١ - البرنامج المكثف Intensive Program

ويتضمن هذا البرنامج أهدافاً محددة ، يمكن تحقيقها من خلال تعليم وتعلم مهارات بعينها . لذا ، يتميز البرنامج بتكثيف المعرفة ، وتقديمها فى وقت قصير للغاية قياساً بباقى البرامج .

٤٢ - برنامج النشاط Activity Program

ويتضمن مجموعة من الأنشطة الهادفة المقصودة التى يتم تخطيطها وفق أسس علمية . لذا ، عند بناء البرنامج ، يتم تحديد الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم سلفاً ، ويشترك فى هذا العمل جميع أطراف العملية التعليمية . وتسهم أنشطة البرنامج فى تنمية المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق التكامل المعرفى والوجدانى والنفسى والعقلى والاجتماعى المنشود ، فى شخصية التلميذ .

٤٣ - برنامج التقويم Evaluation Program

ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأدوات ، مثل : الاختبارات ، والمقاييس ، والاستبيانات ، وبطاقات الملاحظة ، وبطاقات المقابلات الشخصية ، والتقارير الفردية والجماعية، وأجهزة الكاسيت أو الفيديو لتسجيل جلسات الاستماع .

ويهدف هذا البرنامج - عن طريق استخدام الأدوات السابقة - تحديد مستوى تحصيل التلاميذ ، ومعرفة كل ما له علاقة من قريب أو بعيد بسلوكهم الحالى والمتوقع فى المستقبل . أيضاً ، يمكن عن طريق هذا البرنامج معرفة مدى فاعلية برنامج دراسى بعينه ، أو تحديد مستوى الأداء المهنى للمعلمين ، كذا الوقوف على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية ذاتها .

(جـ) مخطط المنهج Syllabus

خطة لتقسيم المادة التدريسية (محتوى المنهج) إلى أجزاء صغيرة (الدروس) على مدار

العام الدراسى ، ليتم تدريس كل جزء من هذه الأجزاء (الدروس) فى حصة دراسية واحدة أو أكثر، وفقاً للتوزيع الزمنى المدرج والمصاحب للخطة .

إذاً ، يعبر مخطط المنهج عن الرؤية الميدانية لخبراء المنهج ، فيما يتصل بتوزيع المكونات الأساسية للمنهج ، بحيث ينبغى أن يراعى فى هذا التوزيع جميع التفاعلات الطولية والعرضية بين موضوعات المادة التدريسية ، وأن يراعى أيضاً العلاقات المتشابكة بين أهداف المنهج ومحتواه.

وجدير بالذكر أن أدبيات التربية تشير أحياناً إلى ترجمة مخطط المنهج بـ Curriculum Chart بدلاً من Syllabus .

ثالثاً : تنظيم المنهج Curriculum Organization

تعنى لفظة تنظيم أن ترتب وتشكل البنية الكلية للأجزاء المتناسقة والمتداخلة أو الأجزاء المتناظرة . وبالنسبة لتنظيم المنهج ، فإن هذه الأجزاء هى عناصر المنهج . لذا ، فإن تنظيم المنهج يدل على معنى أوسع وأشمل ، لأنه يعتمد على تعريف المنهج ، أى يعتمد على استخدامات المنهج الوظيفية ، وعلى نوعية وخصوصية عناصر المنهج التى يجب تنظيمها .

وينبغى التنويه إلى أن لفظة التنظيم تستخدم فى مستويات مختلفة من الخصوصية . ففى المستوى الأكبر ، تشير اللفظة إلى العلاقات بين مستويات التعليم ، مثل : التعليم الابتدائي والتعليم الثانوى ، أو بين برامج التعليم ، مثل : البرامج العامة أو المهنية . وبالنسبة للمستوى المتوسط ، فإن اللفظة تشير إلى تنظيم منهج المواد الدراسية ، حيث يتم تكوين المنهج وتشكيله . وفى المستوى الأصغر ، تشير اللفظة إلى تنظيم المادة العلمية أو الوحدة الدراسية .

وحيث أن المنهج هو خطة للتعلم ، لذا فإن عملية تنظيم المنهج لا تقتصر فقط على تنظيم التركيبات المختلفة لمجالات المعرفة التى يتضمنها المنهج ، بل يجب تنظيم المنهج فى إطاره الكلى، بحيث يأخذ فى الاعتبار كل الجوانب المرتبطة بخطة التعلم .

وإذا اقتصر حديثنا على تنظيم المنهج ، فهو العملية التى من خلالها وعن طريقها يتم ترتيب ما تم اختياره من معارف ومهارات وقيم حول مركز معين ، حتى يكون له معنى واستمرارية ، ويمكن تقديمه للمتعلم ، ويحقق أهداف التربية بأكبر فعالية وكفاية ممكنة ، ولكى يكون أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم ، ويكون برنامجا تربويا متناسقاً متوازنا .

الأبعاد الرأسية والأفقية Vertical and Horizontal Dimensions

يدل تنظيم المنهج على ترتيب منظم ومنسق لكل عناصر المنهج . وعلي الأقل ، يوجد بعدان لتنظيم المنهج غاية فى الأهمية ، لما لهما من دلالة ، فإذا فكرنا فى الأحداث التعليمية educational events ، مثلما ما يحدث على طول خط الزمن ، فيمكننا وصف هذه الأحداث كما تحدث كلها فى الوقت نفسه ، أو كما يحدث كل منها فى تتابع زمنى . ويختص البعد التكوينى لتنظيم المنهج بالارتباطات التعليمية ذات العلاقة بالموضوعات الخاصة أو المقرر . ويختص البعد التتابعى بما يلى الموضوعات الخاصة أو المقرر .

ومن المعروف فى المناهج ، أنه يتم تحديد خط الزمن الاعتبارى على المحور الرأسى . أما تنظيم المنهج المقبول الذي يصف تكامل وترابط المحتوى التعليمى المشترك فى زمن الحدوث ، فيسمى التنظيم الأفقى . والشكل الخاص بتنظيم المنهج الذى يصف تتابع المحتوى يسمى التنظيم الرأسى .

ويشمل التنظيم الأفقى للمنهج : المعنى والتنسيق (أى : الترتيب والتنظيم) ، حيث تتم جدولة موضوعات المواد الدراسية المختلفة لتحقيق التكامل فيما بينها (فعلى سبيل المثال : التناسق فى الرياضيات والأحياء والفنون ، أو دراسة حساب التفاضل كمتطلب أساسى لدراسة الفيزياء) . أيضاً ، يظهر التنظيم الأفقى قيمة توفير الترابط والتطابق الاجتماعى والشخصى لموضوعات المحتوى ، من خلال دراسة أى مشروع تعليمى .

وبالنسبة للتنظيم الرأسى المنهج ، فينبغى أن يضمن توفير الاستمرارية ، بحيث يتم بناء المحتوى الجديد على أساس المحتوى السابق الذى تم تدريسه ، وبحيث يكون هذا البناء الأساس لبناء المحتوى اللاحق . إن تتابع المهارات والمفاهيم من أجل تحقيق تعليم أفضل ومؤثر ، هو الهدف الأساسى للتنظيم الرأسى للمنهج .

التنظيمات الأساسية للمناهج Curriculum Basic Organization

وتتمثل فى : منهج المواد الدراسية ، ومنهج النشاط ، والمنهج المحورى ، والمنهج التكاملى ، وذلك على أساس :

* يهتم منهج المواد الدراسية بنقل الثقافة والتراث الإنسانى ليكتسب المتعلم أقوى وأعظم ما أنتجه العقل الإنسانى .
* يوجه منهج النشاط جل اهتمامه نحو ميول المتعلم ورغباته .
* يؤكد المنهج المحورى على أهمية الخبرات التي يجب إكسابها للمتعلم .
* يحاول المنهج المتكامل إحداث التكامل فى جميع جوانب شخصية المتعلم .

وعلى الرغم مما تقدم ، فقد ترتب على التغييرات التى طرأت على المجتمع : المحلى والعالمى على السواء ، تغييرات مناظرة فى مفاهيم الجماعة ، وفى نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسئولياتهم وقيمهم . ولقد كان ذلك بمثابة دعوة صريحة ومباشرة للمسئولين عن المناهج وصناعها ، للتفكير بجدية فى إعادة بناء المناهج ، وتنظيمها من جديد ، على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الجديدة ، وبذا يمكن للمناهج مسايرة الواقع الاجتماعى من جهة ، ولا تكون بمعزل أو تتخلف عن بقية المنظومات الاجتماعية والتربوية الأخرى من جهة أخرى ؛ خاصة وأن المنهج يلعب دور المترجم لما يحدث فى المجتمع .

المنهج الخفى : Hidden Curriculum

تشمل الممارسات التعليمية للمنهج المعلن بعض الأهداف الواضحة الصريحة ، وذلك مثل: تصنيف القدرة ، وعلاقة المدرس بالتلميذ ، وإجراءات الضبط داخل الفصل ومحتوى الكتب، والتحصيل الدراسى ، والفروقات الجنسية ، ..... إلخ .

ولكن ، بفحص مخرجات التعلم ، نجد أن التعليم قد يحقق بعض النتائج ، غير تلك التي تشير إليها أهداف المنهج الصريحة .

بمعنى : يحقق التعليم فى أغلب الأحيان بعض النتائج التى لم يوجد أصلا لتحقيقها ، ويرتبط بوظائف لم تكن أصلا من بين وظائفه .

فعلى سبيل المثال ، تتضمن مردودات المنهج المعلن بعض النتائج الخفية غير المحسوبة ، كالاجتماع السياسى والطاعة وسهولة الانقياد وتعلم القيم والسلوكيات وتكوين مواقف (إيجابية أو سلبية) تجاه السلطة وترسيخ الفروقات الطبقية ،..... إلخ .

وجدير بالذكر أن المتعلم قد يكتسب النتائج الخفية آنفة الذكر ، سواء أكان ذلك بوعى منه أم بغير وعى . لذا ، قد نجد تأثيرات المنهج الخفى بالنسبة لتنمية بعض الاتجاهات والقيم ، وقد تتعارض أو تتفق مع ما يقدمه المنهج المعلن .

وبعامة .. فإن المنهج الخفى قد لا يتصل بأحداث بعينها تحدث داخل المدرسة ، بينما يتصل بأحداث أخرى من غير المتوقع حدوثها فى المدرسة .

وبالنسبة لتأثيرات المنهج الخفى ، فإنها تتوقف على الآتى :

* تتباين قوة تأثيرات المناهج الخفية تبعا للأنظمة التعليمية .
* يختلف المنهج الخفى لأى نظام تعليمى باختلاف الفترة الزمنية .
* لا يكون المنهج الخفى على النمط نفسه أو الدرجة نفسها بالنسبة لكل التلاميذ (مارتن Martin)

ويدعو (إيفان إيلتش Ivan Ilich) لمجتمع المدارس الملغاة ، لذا فإنه يرى أن تأثيرات المنهج الخفى ، تتمثل فى الآتى :

* أن أي منهاج مدرسى ، بالغا ما بلغ من الثراء والملاءمة ، لا يؤثر فى حياة الأطفال ، كما يفعل المنهج الخفى للمدرسة .
* المنهاج الخفى هو البناء الضرورى للعملية التعليمية .
* تكمن الرسالة النهائية للمنهاج الخفى فى مساعدة المدرسة ، لأن يكون غرضها تحقيق توافق وتلاؤم التلاميذ مع المجتمع .

المنهج الصفرى : Null Curriculum

هذا المنهج ليس له وجود حقيقى ، وبالتالى لا يمكن تحديد معالمه . وإذا كان الاهتمام ينصب بالدرجة الأولى على نتائج البرامج المدرسية وبدور المنهج فى تشكيل هذه النتائج ، أي ينصب الاهتمام بالمنهج الواضح للمدرسة فقط ، فينبغى أيضا أخذ ما لا تقوم المدرسة بتعليمه ، إذ قد تكون أهمية ما لا تقوم المدرسة بتدريسه يعادل ، وعلى الدرجة نفسها ما تقوم المدرسة بتدريسه بالفعل . فالجهل ببساطة ليس عاملا محايداً لما له من تأثيرات مهمة على اختيارات الإنسان .

ويوجد بعدان مهمان يجب مراعاتهما عند تعريف المنهج الصفرى ، وهما :

(١) العمليات العقلية التى تؤكد عليها أو تتجاهلها المدرسة .

(٢) المحتوى أو مجالات الدراسة المتاحة وغير المتاحة فى منهج المدرسة .

وعليه ، فالمقصود بالمنهج الصفرى ، بأنه المنهج الذى يعمل على إكساب المتعلمين الوعى والكفاءة العقلية ، بدءاً بالخبرة المتوفرة أو المتاحة التى تقع فى مجال الاحتكاك المباشر لهم ، ونهاية بجميع أشكال القوى العقلية ، التي تمكنهم من التعامل الذكى مع ما وراء الخبرة ذاتها .

المنهج الحلزونى : Spiral Curriculum

هو المنهج الذى يقوم على أساس إمكانية تقديم مفاهيم وحقائق وتعميمات العلم فى مستويات مختلفة ، تبدأ من السهل إلى الصعب ، ومن الملموس إلى المجرد ، وبذا يتم عرض المفاهيم والحقائق والتعميمات ، وفق علاقة تتابع وتواصل تتناسب مع قدرات وإمكانات التلاميذ العقلية والذهنية فى كل مرحلة من المراحل التعليمية .

منهج الاتصال التفاعلى :

The Interactive Communication Curriculum

هو المنهج الذى يقوم على أساس التفاعل من خلال الاتصال المباشر الذي يتيح الفرص التعليمية ذات المعنى فى بنية المتعلم المعرفية ، فيستطيع الوصول إلى المعلومات الجديدة المعاصرة، وتوليد الأفكار الحديثة المبتكرة ، وأخذ أسلوب البحث والاستقصاء منهجا حياتيا له .

ولتحقيق ذلك التفاعل ، يشتق هذا المنهج من :

١ - رؤية لطبيعة المادة الدراسية كما هي معروفة ومتداولة فى المجتمع .

٢ - نظرة معرفية أساسية للمادة الدراسية المطلوب تعليمها .

٣ - المدخل الإنسانى فى عملية التعليم والتعلم .

ويعمل منهج الاتصال التفاعلى (وأحيانا يطلق عليه المنهج الإنسانى) على تحقيق الاتى:

١ - التركيز على عملية الاتصال التى تحقق وجهة نظر المتعلمين .

٢ - الاهتمام أولا وأخيراً بالمتعلمين .

٣ - التعليم خبرة ذاتية واقعية .

٤ - المتعلمون لديهم القدرة على التفاعل مع بعضهم البعض ومع الآخرين ، كذا لديهم القدرة على تقويم أعمال الآخرين وتقويم مختلف الظواهر .

٥ - المعلم هو المرشد والموجه للمتعلمين .

٦ - خبرات المتعلمين الأولية ، هى الزاد الضرورى لهم ، من أجل الفهم وتكوين الفروض العلمية .

المنهج الأخلاقى : Moral Curriculum

هو المنهج الذى يهتم بالاختيارات الأخلاقية ومضامينها التربوية النظرية ومفاهيمها التعليمية المنتقاة ، كما يهتم أيضا بالقيم التى تحكم هذه الاختيارات ، وبذا يكتسب التلاميذ بعض مفاهيم التغير الاجتماعى ، التى تساعدهم على تكوين المفاهيم الخاصة بالتربية الأخلاقية، بلغة اجتماعية سهلة وبطريقة جيدة .

ويهدف المنهج الأخلاقى إبطال أثر الخبرات السيئة وغير السوية المترسبة فى سلوك المعلمين والمتعلمين على السواء ، عن طريق إكسابهم (ما يجب) و (ما لا يجب) .

وحيث أن المفاهيم الأخلاقية ترتكز أساساً على الانفعالات الأخلاقية ، التى هى بمثابة تعميمات للميول تجاه ظواهر بعينها ، ليبدى الشخص فيها رأيا بالاعتراض أو الموافقة ، وبالسخط أو الاستحسان ، لذا يرى بعض علماء الاجتماع أهمية وضرورة أن يركز المنهج الأخلاقى على الصفات الفردية عن الشخص أكثر من الصفات الاجتماعية .

وفى المقابل ، يرى البعض الآخر من علماء الاجتماع أن علم الاجتماع الأخلاقى ، بمثابة جزء من علم الاجتماع ، الذى يتعرض لدراسة السلوك الأخلاقى الجماعى كوظائف للبناء الاجتماعى . ووفقا لهذه الرؤية ، ينبغى أن يتضمن المنهج الأخلاقى ، كل ما يساعد على فهم وتفسير القيم الأخلاقية التى تلهم أو تسبب السلوك الأخلاقى الجماعى .

وجدير بالذكر ، أنه لا توجد حتى وقتنا هذا رؤية واضحة المعالم بالنسبة للمنهج الأخلاقى، من حيث : أهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه . لذا ، لا يمكن الزعم بإمكانية بناء هيكل للمنهج الأخلاقى ، فى ضوء مجموعة من القيم والمفاهيم والأخلاقيات والأعراف المرغوب فيها .

ولكن يمكن تحقيق ما تقدم كمقرر مصاحب ، يتضمن القيم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية .... الخ ، التى تتوافق مع الأعراف والتقاليد الشرعية السائدة ، والتى - أيضا - تتوافق مع ظروف وإمكانات تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم ، بشرط أن يتم تقديم موضوعات هذا المقرر من خلال مواقف عملية ملموسة يتم مناقشة التلاميذ فيها .

وفى أدبيات التربية يطلق أحيانا على المنهج الأخلاقى ، المنهج الذي يتخذ من القيم محوراً له Values - Oriented Curriculum

المنهج التكنولوجى : Technology Curriculum

المنهج التكنولوجى مفهوم تربوى يعبر عن منظومة إنتاجية ، تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا ، وما تقتضيه من تشغيل منطقى للعمليات العقلية فى عمليات التعليم والتعلم ، وإلى تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة فى عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات التعليمية من خلال أدوات ومواد وبرامج ذات أهداف سابقة التحديد ، وإلى استخدام خطوات تتابعية فى عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك ، بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكى ، والتعلم الشرطى التأثيرى أو الإجرائى .

ويرى مصممو المنهج التكنولوجى أن مخرجات المواد التعليمية التى يستخدمها المتعلمون، ينبغى أن تنتج كفايات نوعية ومحددة ، لذا يهتم المنهج التكنولوجى بالنواتج والغايات ، أكثر من اهتمامه بالوسائل والعمليات الوسيطة .

وفى ضوء المنهج التكنولوجى ، تكون عملية التعلم عملية ميكانيكية وخطية ، وأن المتعلم ما هو إلا أحد الميكانيزمات (الآليات) الذى يتم إشراطه باتجاه أحداث الاستجابات الصحيحة .

المنهج القومى : National Curriculum

هو المنهج الذى يفرضه سوق المستفيدين من خدمة التعليم ، وبذا يكون أكثر استجابة لحاجات التلاميذ ولمتطلبات المجتمع ، وذلك من وجهة السلطة التعليمية التى تفرض المنهج القومى ، إذ من السهل جدا رؤية التأثير السياسى فى الجمل والعبارات التى يتم بها صياغة هذا المنهج .

ويتمثل التحفظ بالنسبة للمنهج القومى فى شكل الاختبارات ، التى يتم تطبيقها فى عملية تقويمه ، وفى بنائه فى الأصل على أساس هرمى يعكس الرؤية الطبقية للمجتمع ، التى تعكس بدورها إمكانية الحد من حرية الفرد فى الاختيارات طبقا لظروف السوق الحرة .

وجدير بالذكر ، أن المنهج القومى مهما كانت درجة الاتفاق عليه ، فإنه لا يسمح أبداً بتحديد ووضع النظام الذى يستجيب للطلب ، وبالتالى فإنه لا يتسم بالتكيف والمرونة التى قد تفرضها المتغيرات الجديدة ، كما أنه لا يستجيب للحاجات الحقيقية والفعلية للتلاميذ .

ومن ناحية أخرى ، فإن المنهج القومى الذى يقوم على أساس التحكم المركزى فى تصميمه، من حيث : الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم ، قد يؤدى إلى التنافس أو المزايدة بالنسبة للقيم التى تختارها الحكومة ليتعلمها التلاميذ ، إذ قد يتدخل بعض المغرضين لإقرار تلك القيم وإكسابها شرعيتها ، بل قد يحاولون الإضافة إليها طالما تتوافق مع توجهات المسئولين .

ومن ناحية ثالثة ، تتم عملية التقويم فى ظل المنهج القومى على أساس نظام المحاسبة ، وبذا يصبح المنهج القومى هو أساس صنع القرارات الخاصة بالتكاليف والمستخدمين ، كما تكون الاختبارات هى الأساس فى إصدار مقارنة سليمة حول كفاءة المدرس وفاعلية الفصول .

وعلى الرغم مما تقدم ، ينبغى النظر بعين الاعتبار إلى وجهة النظر التى ترى أهمية وضرورة تدخل السلطة فى بناء وتصميم المنهج التربوى ، وذلك على أساس أن المنهج الذى لا تتحكم فيه الحكومة ، قد يستعمل كأداة لنقل الاتجاهات الهدامة والمتطرفة والمعادية ، ويكون السبيل لعدم توحيد الجهود التعليمية للمضى قدمًا نحو الأمام .

المنهج العالمى : Global Curriculum

هو المنهج الذى يعمل على إكساب المتعلم مقومات الفكر الإنسانى العالمى ، الذى تقوم أركانه على مفاهيم : الحرية والديمقراطية والسلام والاقتصاد التنافسى والتفكير الخلاق

وأخلاقيات العلم ..... إلخ .

وبذا ، تتعدى تأثيرات المنهج العالمى حدود ونطاق المحلية أو الإقليمية للثقافة والعلوم والتقنيات .... إلخ ، فى أي بلد من البلاد .

ويمكن تنظيم موضوعات المنهج العالمى حول المشكلات والقضايا : الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمهنية والترفيهية ... إلخ ، التى تمثل القاسم المشترك لاهتمامات وحاجات وطموحات وآمال وميول المتعلمين فى كل مكان .

ومن المشكلات والقضايا التى يمكن أن تمثل محور تنظيم محتوى المنهج العالمى ، نذكر الآتى :

* احتياجات الإنسان من المأكل والملبس والمسكن .
* احتياجات الإنسان من الأمن والسلام .
* طموحات الإنسان بالنسبة للمستقبل الوظيفى أو السياسى له .
* حاجة الإنسان للتعبير عن ذاته بحرية .
* حاجة الإنسان للتفكير بحرية دون أى ضغوط خارجية عليه .
* رغبة الإنسان فى تكوين أسرة سعيدة له .
* ميل الإنسان إلى الجنس الآخر .
* اهتمام الإنسان بتحقيق وضع اقتصادى واجتماعى مميز له .
* تطلع الإنسان إلى المستقبل دون خوف أو فزع أو رهبة .

المنهج التكعيبى : Cubic Curriculum

* أن مصطلح المنهج التكعيبى متسعا للدرجة التى تجعل كل ما يحدث داخل أو خارج المدرسة ، يمكن أن يقع تحت مظلته . لذا ، ينبغى اعتبار أية محادثة صغيرة بين التلاميذ ، تحدث بعيداً عن نظر وسمع المعلمين ، وسواء أكانت تستحق النقد أو التوبيخ أم لا ، بمثابة جزء من المنهج التكعيبى .
* يتضمن المنهج التكعيبى كل ما ترعاه المدرسة ، وكل ما يهتم به المعلمون ، وسواء أكان هذا مدرجاً بصورة صريحة فى الجدول المدرسى ، أم لا .
* يرتكز المنهج التكعيبى على الفروض الأربعة التالية :
  - لابد أن يتضمن التعليم نظرة للمستقبل .
  - توجد حاجات متزايدة للتعليم فى مجالات العمل .
  - التحكم فى التعقيدات المتزايدة لعملية التعليم ، له تأثيراته المتعددة المباشرة على تعلم التلاميذ .
  - حيث أن المستقبل متعدد الجوانب ، لذا يكون من الضرورى النظر إلى المنهج أكثر

من كونه مجرد مجموعة من الموضوعات والمقررات ، مع الأخذ فى الاعتبار أن ما يتعلمه التلاميذ له تأثير مباشر عليهم .

* المنهج التكعيبى هو المنهج الذى يهدف تنمية الحوار والفهم عند التلميذ ، أكثر من مجرد إكسابهما له بطريقة نمطية .

* المنهج التكعيبى بمثابة نموذج له ثلاثة أبعاد فى الفراغ ، وهى :

- المواد التى يتم تدريسها ، مثل : الرياضيات أو الموسيقى .... إلخ .

- الأفكار والقضايا الضمنية التي يتم اكتسابها عبر تعليم وتعلم المنهج .

- أنواع التعليم والتعلم التي يتم توظيفها فى المواقف التدريسية ، مثل الأخبار Telling ، والاكتشاف Discovery .

وحيث إن أبعاد المواقف الثلاثة السابقة ، تتداخل معا خلال عملية التعليم والتعلم ، لذا يمكن النظر إلى أي موقف تدريسى على أساس أنه وحدة بناء المكعب ، وبذا يتركب المكعب من مجموعة هذه الوحدات ، التى تمثل فى مجموعها جميع أركان العملية التربوية .

رابعاً : محتوى المنهج : Curriculum Content

المحتوى : Content

* يعكس المحتوى الموضوعات المتضمنة فيه .

* بالنسبة لمحتوى المنهج ، فهو يشمل المادة العلمية والأنشطة والممارسات التى يتضمنها هذا المحتوى .

* بالنسبة للمحتوى العلمى للمنهج ، فهو مجموعة الموضوعات المعرفية التى تتضمنها الكتب المقررة فى المراحل الدراسية المختلفة .

اختيار المحتوى : Selection of Content

* بعد تحديد أهداف المنهج التربوى ، فإن العملية التالية لذلك تسمى اختيار المحتوى ، حيث تتم عملية اختيار المحتوى وفق عديد من المعايير Criteria ، وذلك مثل :

- الأهمية والحداثة والوظيفية .

- إمكانية التنظيم وفق نسق محدد .

- مراعاة الاتساق بين المحتوى والأهداف ، كذا إسهام المحتوى فى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها .

* إذا أخذنا فى الاعتبار أن المعايير بمثابة مجموعة من الأسس والآراء المحصلة لكثير من الأبعاد النفسية والاجتماعية والعلمية والتربوية التى تشتق من داخل الظاهرة نفسها المطلوب الحكم عليها ، وبذا يتم تحديد المعايير فى ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة. إذاً ، فى ضوء المعايير التي تشتق من كينونة المنهج نفسه ، يمكن تحديد المقاييس التى على أساسها يتم اختيار محتوى المنهج . ومن هذه المقاييس ، نذكر الآتى :

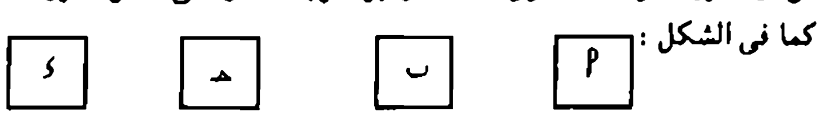
- المقياس المباشر Direct Measure ، حيث يتم تحديد الخبرات المباشرة التي تكسب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات ، المطلوب تعليمها من خلال محتوى المنهج .
- المقياس النفسي Psychological Measure ، حيث يراعى أن يكون محتوى المنهج مناسباً لمراحل نمو التلاميذ ، وقدراتهم ، واستعداداتهم ، وميولهم ، وأن يساعدهم كذلك على التكيف مع المجتمع الذى يعيشون فيه .
- المقياس الاقتصادى Economic Measure ، حيث يراعى الموازنة بين المحتوى والإمكانات المادية المتوفرة ، وبذا يحقق هذا المحتوى أهدافه عند تدريسه .
- المقياس القومى National Measure ، حيث يراعى أن يعكس المحتوى الفلسفة السائدة فى المجتمع ، وأن يركز على الأفكار والتشريعات والقوانين المعمول بها .
- المقياس العالمى Global Measure ، حيث يتضمن المحتوى جميع القضايا والمشكلات ذات الصبغة العالمية ، ليتعرفها التلاميذ ، ويسهمون فى حلها .

بنايات المحتوى : Content Structures

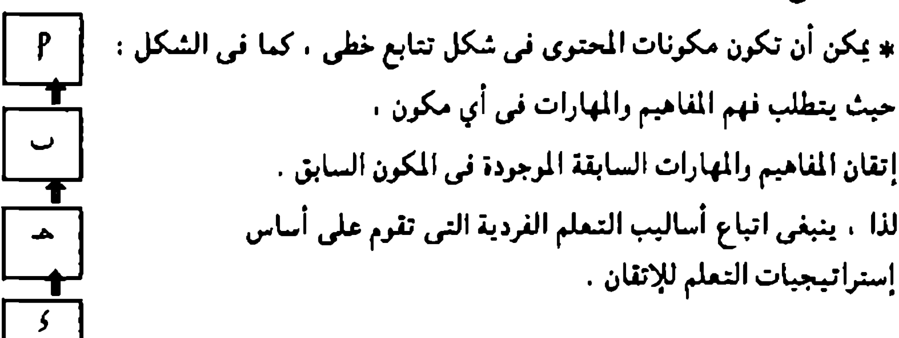
بعد تحديد الأهداف واختيار موضوعات المنهج (المادة العلمية) ، يتم بناء المحتوى فى مدى معين ، ووفق تسلسل محدد ، وذلك فى شكل خبرات تعليمية .

واعتماداً على درجة التنظيم الأفقى أو الرأسى ، يمكن فرض المحتوى بوجهات نظر مختلفة ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى :

* يمكن أن تكون مكونات المحتوى منفصلة وغير مترابطة ، أو على الأقل تكون مستقلة، كما فى الشكل :

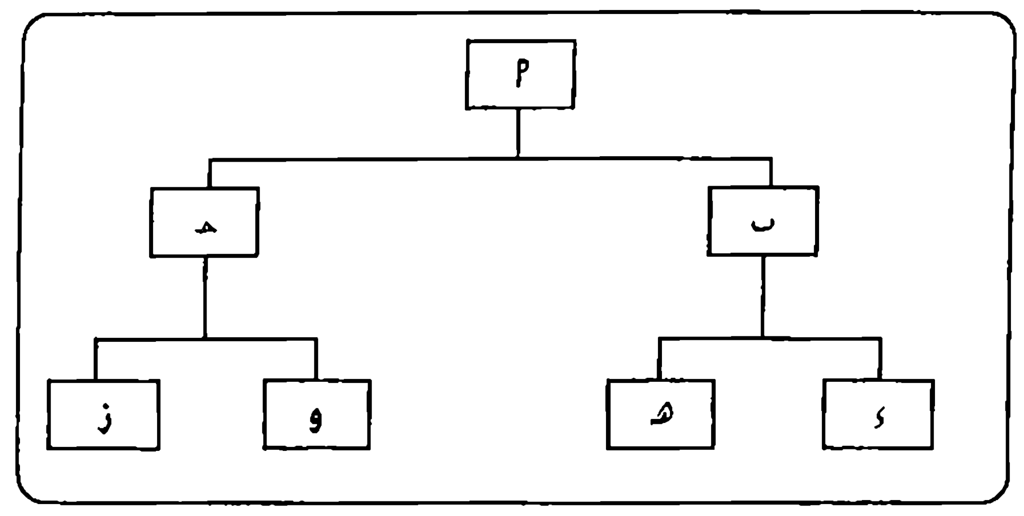


وفى هذه الحالة ، لا يوجد ما يؤكد أن التلميذ يعرف أي شئ عن الخصوصيات أو الخبرات السابقة . لذا ، يجب أن يتميز كل مكون من مكونات المحتوى بالاكتفاء الذاتى .



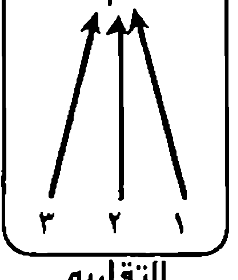
* يمكن أن تكون مكونات المحتوى فى شكل تتابع خطى ، كما فى الشكل : حيث يتطلب فهم المفاهيم والمهارات فى أي مكون ، إتقان المفاهيم والمهارات السابقة الموجودة فى المكون السابق . لذا ، ينبغى اتباع أساليب التعلم الفردية التى تقوم على أساس إستراتيجيات التعلم للإتقان .

* يمكن أن تكون مكونات المحتوى فى شكل هرمى مدرج (أى عتبات الهرم فى شكل أفقى) ، كما فى الشكل :



وعلى الرغم من أن المفاهيم والمهارات فى المكونات قد تكون غير مترابطة .. فإنها تكون مهمة فى تعلم المفاهيم والمهارات الفرعية الجديدة .

* **البناء التقاربى :** A Convergent Structure

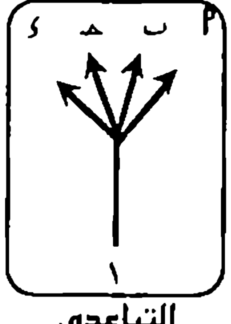


التقاربى

ويؤسس على الفرض الذى يرى أنه لاتوجد طريقة واحدة لإنجاز أى هدف ، وأن المتعلمين مختلفون فى قدراتهم بالنسبة للتعلم من طريقة واحدة . ولهذا ، ينظر لكل أساليب التعلم الدالة كمتتابعة للخبرات التعليمية البنائية .

ولهذا ، بالإضافة للنشاطات التعليمية ولطرق التدريس ، يكون من الضرورى إنجاز الأهداف ذات الدلالة مع مجموعة المتعلمين المختلفين .

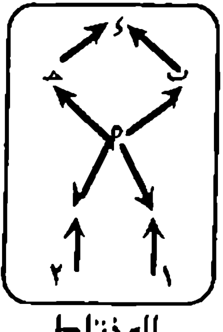
* **البناء التباعدى :** A Divergent Structure



التباعدى

ويؤسس على الفرض الذى يرى أن أى نشاط يؤدى إلى مجموعة من مخرجات التعليم المختلفة .والتجارب التربوية غنية فى امتداداتها ، لذا فإنها تمتلك الإمكانات للقيادة والتحقق فى مجموعة مختلفة من الاتجاهات .وينبغى تصميم التعليم بهدف الاتساع فى ثراء كل نشاط تعليمى .


* **البناء المختلط :** A Mixed Structure



المختلط

ويؤسس على الفرض الذى يرى أنه بجانب الاتساع بالنسبة لقوة كل نشاط أو طريقة فى تعليم الموضوع المحدد أو المختار ، ينبغى التركيز النظامى لكل الأنشطة على الأهداف العامة . وأيضاً ، يوظف المنهج الأنشطة لتكشيف أهداف التدريس ، كلما أمكن ذلك .

يمكن أن تكون مكونات المحتوى فى شكل حلزونى ، حيث تتداخل المفاهيم والمهارات ، لذا ينبغى تقديمها بأساليب مختلفة للتلاميذ وفقا لأعمارهم الزمنية ، وذلك على النحو التالى :

* ففى المراحل السنية الأولى (٤ - ٨ سنوات) :

يتعلم الأطفال بعض المفاهيم باستخدام المسرحيات ولعب الدور والمباريات ، أى يتعلم الأطفال عن طريق الممارسة (الحركة) النشطة .

* وفى المراحل السنية التالية (٩-١٤ سنة) :

يتعلم التلاميذ المفاهيم نفسها باستخدام الرسومات والنماذج ، أى يتعلم التلاميذ عن طريق المحسوسات .

* وفى المراحل السنية المتقدمة (١٥ - ١٨ سنة) :

يتعلم التلاميذ المفاهيم نفسها باستخدام الرموز الإنشائية أو المجردة ، أي يتعلم التلاميذ باستخدام المنطق والتجريد .

خامساً : تخطيط المنهج : Curriculum Planning

تعريف التخطيط : Planning Definition

* يمكن تعريف التخطيط بأنه العملية التى تتضمن تحديد مجموعة من الإجراءات والقرارات بهدف الوصول إلى غايات محددة ، على أن يتم ذلك على مراحل معينة ، وخلال فترات زمنية مقررة ، بشرط أن تستخدم كافة الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية المتوفرة حاليا ومستقبلا بأكبر كفاءة ممكنة .

* يعرف التخطيط بأنه المنهج الذى يتم فيه رسم وتحديد الخطط ، التى يجب اتباعها فى توجيه النشاط البشرى ، لتحقيق نتائج بعينها خلال فترة زمنية محددة .

* ويستوجب اتباع أسلوب التخطيط المنظم وضوح الفلسفة الاجتماعية التي ينبغى أن يلتزم بها المجتمع ، وأن يتحرك وينمو فى حدود أبعادها . ومن ناحية أخرى ، يحدد أسلوب التخطيط المنظم الأهداف المطلوب تحقيقها ، إذ أن تحديد الأهداف يساعد على تحديد الوسائل التى عن طريقها ، يمكن تحقيق هذه الأهداف . وبمعنى آخر ، فإن الأهداف والتخطيط يعتبران وجهين لعملة واحدة ، فدون تحديد أهداف لن يكون هناك تخطيط ، كذلك دون تخطيط لن تتحقق الأهداف .

التخطيط التربوى : Educational Planning

* يعنى التخطيط التربوى بعامة ، القدرة علي السيطرة على جميع الموارد المتاحة ، أو التى يمكن توفيرها ، بحيث يحسن استخدامها وتنميتها كما وكيفا بصفة دورية لصالح العملية التعليمية ، ولصالح المتعلمين .

* يعتبر التخطيط التربوى أداة لترشيد إرادة التغيير ، فى إطار الاختيار التربوى ، وفى أطر الاختيارات الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية للمجتمع .

* يبدأ التخطيط التربوى بإجراء مسح متكامل ؛ لمعرفة الواقع المراد تغييره من حالة التخلف المركبة إلى حالة التقدم المتكامل الجوانب المطلوب تحقيقه والوصول إليه ، وذلك يستوجب وجود الكوادر المتخصصة للقيام بالمهام التخطيطية المعقدة والمتشابكة.

* التخطيط ، لا ينتهى بانتهاء الصياغة للخطة ، أو حتى بالشروع فى التنفيذ لمحتوياتها ، بل يستلزم أن يعبر عن كل هدف من أهداف الخطة بمقادير رقمية قابلة للتحقيق والمتابعة وتقييم الأداء ، ومصحوبًا بسياسات وخطوات إجرائية عملية .

* يجب توفير الوسائل الضرورية لتحقيق الأهداف التى تتضمنها الخطة ، حتى لا تظل الخطة مجرد تنبؤات تأشيرية . أيضا ، يجب أن تكون أي خطة تربوية نواة وبذرة لخطة تالية ، وذلك ضمانًا لاستمرارية العملية التخططيطة للتقدم والتطور التربوى .

* إن أى خطة تربوية قد تكون سليمة تمامًا من الناحية النظرية ، بمعنى أنها قد تكون سليمة حسابيًا على الورق ، إلا أنها لا تدخل حيز التنفيذ بسبب عدم توفر الشروط الضرورية واللازمة للقيام بتنفيذها وتحقيقها .

* عند الحديث عن موضوع التخطيط بهدف تصميم أحد البرامج التربوية ، نستطيع أن نتبين أن القرار الخاص بذلك ، يمكن أن يشير إلى مستوى التخطيط الخاص بوضع الخطط المدرسية من ناحية ، والخاص بوضع خطط تقسيمات المنهج من ناحية أخرى . ويعنى ذلك ، أنه عن طريق التخطيط ، يمكن أخذ قرار محدد على درجة عالية من التخصص يحمل بين طياته مقرراً تعليميًا متخصصًا ، أو يشير - على أقل تقدير - إلى أطر محددة من عناصر المنهج .

* أن البرامج التربوية ، سواء أكانت مندرجة ضمن خطة طويلة الأمد أم قصيرة المدى ، وسواء أكانت مختصرة أم فى صورة برامج دقيقة موضوعة بعناية ، وسواء أكانت مناسبة للتلاميذ أم غير مناسبة ، فإنها تعكس بصورة واضحة مدى الجهد المبذول فى إعدادها . وبمعنى آخر ، فإن مدى كفاءة تخطيط البرامج التربوية ، تحدد ما يجب عمله أو المسموح بعمله ، مع مراعاة أن هذا التخطيط يعتمد بدرجة كبيرة على كل من المحتوى المراد تضمينه بالبرنامج ، كما يعتمد أيضاً على وجهة النظر الخاصة بتنظيم المحتوى وعلى الأساليب المطلوب اتباعها ، والأخذ بها عند التدريس والتقويم.

تخطيط المنهج : Curriculum Planning

* يجب أن يقوم فى البداية على أساس المعرفة الواقعية لصورة المجتمع والحقائق الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية القائمة فيه ، وعلى أساس المعرفة التامة بخصائص ومطالب نماء المتعلمين ، وبذا تكون الغايات المخططة متلائمة مع حقيقة الوضع القائم ، فيمكن اختيار الوسائل الواقعية التى توصل لنفى هذا الواقع الموروث وإحلال الواقع المنشود .

* إن نقطة البداية بالنسبة لتخطيط المناهج التربوية هى واقعية البيانات الإحصائية ، وعلمية التنبؤات للأغراض المنهجية المستهدفة ، إذ أن وضع غايات غير واقعية

يتضمن بالضرورة وسائل غير واقعية .

* يجب أن يتميز التخطيط فى مجال المناهج بجانب صفة الواقعية ، بصفة الشمول .

* يجب أن يتسم التخطيط فى مجال المناهج التربوية بوجود مركز تتمركز فيه مسألة اتخاذ القرارات التخطيطية الرئيسية ، وأن يكون له صفة الإلزام على كافة المستويات مما يبرز ضرورة المشاركة الفعالة لقطاعات عريضة من الجماهير فى صياغة القرارات التخطيطية ، وذلك قبل أن تأخذ هذه القرارات شكلها ومحتواها النهائى .

* يجب أن يكون العمل التخطيطى فى ميدان المناهج قائماً على مركزية التخطيط والمتابعة والمراقبة وتقييم الأداء من ناحية ، وقائماً على لا مركزية التنفيذ من ناحية أخرى ، بشرط أن يتداخل ويترابط عضويًا الجانبان السابقان - المركزى واللامركزى - فى عملية واحدة .

* يستدعى العمل التخطيطى الشامل فى مجال المناهج أن تكون أجزاء الخطة الشاملة متكاملة عضويًا ، وأن تشكل فى مجموعها وحدة متكاملة متناسقة ومبررة علميًا ، مع تشخيص للحلقة المركزية التى يخضع لها سلم الأولويات المخططة ، مع مراعاة أن التناسق بين الأهداف بعضها البعض ، وبين الوسائل بعضها البعض ، وكذلك بين الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها ، مطلوب لضمان نجاح الخطة .

* يجب أن يستند التخطيط فى مجال المناهج إلى الدعائم التالية :

- استراتيجية تتضمن الغايات الشاملة للمناهج المطلوب بنائها أو تعديلها أو تطويرها .
- سياسات ووسائل منهجية وغير منهجية مناسبة .
- خطط تنفيذية فى إطار الإمكانات المتاحة والمحتملة .

* يجب أن يواصل الجهاز التخطيطى عمله التخطيطى بصفة دورية ، بمعنى أنه ما يكاد ينتهى من وضع خطة منهج ما حتى يتابع تنفيذها ويقوم بتقويم أدائها ، ويستخلص منها الدروس ، ويفترض أن يستفيد منها عند الشروع بإعداد خطة لاحقة ، وذلك لأن التخطيط - كما ذكرنا فى حديثنا آنف الذكر - عملية مستمرة ، وكل خطة بمثابة حلقة واحدة من حلقاته المترابطة ، ولكل خطة بداية وتاريخ محدد لنهايتها ، وما بينهما يسمى بدورة الخطة .

* ويتمثل اهتمام الذين يتحملون مسئولية تخطيط المنهج ، فى تنظيم النشاطات التعليمية ، من أجل نماء التلاميذ الجسمى ، والعقلى ، والعاطفى . وعليه ، يتم تحديد العنوان فقط ، الذى يساعد فى تحديد الخبرات والرغبات التعليمية للتلاميذ . إن العنوان سيكون بمثابة الحافز الذى يدفع التلاميذ للبحث عن الإجابة على الأسئلة ، ولحل المسائل ، ولممارسة التخيل ، وللمشاركة فى النشاطات التعليمية ذات الفائدة. وبذا ، يكمن دور المعلم فى تأمين الجو التعليمى المناسب ، وفى تهيئة الظروف التى تسهم فى زيادة الدافعية عند التلاميذ ، فيقبلون على التعليم بقناعة تامة .

لذا ، يحاول واضع المنهج اقتراح شتى أنواع الخبرات ، والنشاطات والعمليات ... إلخ ، التى يمكن أن تسهم فى بناء ونماء المهارات العقلية ذات المستوى العالى ، والتى تسهم أيضاً فى التقليل من التركيز على ذكر الحقائق وإعادتها (الحفظ والاستظهار) ، بدلاً من التركيز على أهداف قد يصعب تحقيقها .

* ويمكن تلخيص النقاط الرئيسة الخاصة بتخطيط المنهج فى الاتى :

١ - يشغل تخطيط المنهج حيزاً يمتد ابتداءً من أنواع القرارات التي تتسم بالعمومية، والتى يقدمها غير المتخصصين ممن يخدمون بأي درجة من الدرجات فى مجال تقديم البرامج التربوية ، إلى أنواع القرارات الدقيقة جداً والمحددة للغاية التي يصدرها المتخصصون فى مجال تطوير المناهج ، وذلك بالنسبة لمحتوى وأيديولوجية وأهداف المنهج ، الذى قد يخدم ملايين التلاميذ ، وعليه ، فإن تخطيط المنهج لا يقتصر على مستوى واحد ، لتحديد بنيته وأطره وطرق تدريسه ووسائل تقويمه ولمن يقدم ، وغير ذلك من الأمور المهمة التى تستوجب عملاً مستمراً وشاقًا ودؤوبًا .

٢ - إن تخطيط المنهج هو أحد اعتبارات الثقافة المدرسية المهمة التى يجب تحقيقها ، لأنه تبعاً للنظام التربوى المعمول به فى مدارسنا ، تكون الحاجة ماسة للحصول على خطط طويلة المدى ، والحصول على مواد مكتوبة ، لتحديد خطة العمل فى المنهج ، ولتحديد هيكله وأبعاده .

* يستطيع أى معلم تطوير الخطط قصيرة المدى عند قيامه بالتدريس داخل حجرات الدراسة ، إذ أن لكل معلم الخطط التى يأخذ بها ، والاستراتيجية التي يتبعها . وبعامة ، مع تغير الزمن ، ومرور الوقت ، قد تتغير العلاقة بين محتوى المنهج ووجهة النظر عن الدور الأساسى الذى يمكن أن يقوم به المعلم .

* وبالنسبة لدور المتخصصين الذى يجب القيام به فى مجال المناهج . فيمكنهم الاضطلاع بمسئولات عديدة تبدأ مع بداية الخطة وتنتهى مع نهايتها ، أي تبدأ بوضع الخطوط العريضة للخطة التربوية ، التي تتضمن أهدافاً ومحتوى يتسمان بالعمومية ، وتنتهى بتحديد لأهم العناصر الدقيقة والمتخصصة التى تشملها الخطة .

* يتحمل المتخصصون فى مجال المناهج أيضا مسئولية أخذ القرارات المهمة ، وذلك مثل: القرارات الخاصة بتطوير أو تعديل الخطط التربوية ، التى تخدم الملايين من التلاميذ المستفيدين منها .

* يستطيع أى شخص أن يبحث فى المنهج كى يقف على محتواه ، وعلى مدى ترابط جوانبه المختلفة ، إذا كان ذا بصيرة وعلم بالتخطيط على المدى الطويل ، وإذا كان على دراية تامة بطرائق صياغة الأهداف التربوية وبتصميم معينات التعليم (الوسائل السمعية والبصرية) وأدواته ، وإذا كان ملما بالأنشطة التي يجب استخدامها والاهتمام بها داخل حجرات الدراسة ، لأن المنهج فى حقيقة الأمر له وجود طبيعى ،

وبالتالى فهم يترجم ويحسم فى مجموعة من الخامات والأدوات ، التى قد تكون فى صورة موضوعات : علمية ، أدبية ، فنية ، موسيقية ، رياضية ، أو غير ذلك .

* يعنى الوجود الطبيعى لهذه الخامات والأدوات ، إمكانية ترجمتها فى صورة مقررات دراسية لها مفرداتها (الدروس اليومية) . وبالتالى ، يستطيع مديرو المدارس ، والمعلمون ، والمتعلمون ، والآباء ، وغيرهم من قطاعات المجتمع المختلفة ، مناقشة المنهج لبيان أوجه القوة والضعف فى بعض جوانبه .

* وتخطيط أى منهج : يعنى تحديد نوع الثقافة وبيان مدى عمقها واتساعها ، وهذا ليس بالأمر السهل اليسير ؛ لأن المجتمعات فى تطور مستمر وتغير دائم ، لذا يجب أن يكون المنهج مرنا ليساير التطوير والتغير ، وليتمشى مع مطالب الحياة وظروفها.

* وتخطيط المنهج شأنه شأن التخطيط فى أي مجال أو ميدان . لذا ، فإنه بمثابة الدراسة المنظمة للحياة المدرسية بقصد تحسينها وإبعاد الشوائب التى تعترض سبيلها ، وذلك فى ضوء الأهداف التربوية المرسومة . إن دراسة الحياة المدرسية دراسة منظمة ، قد تكشف عن سلامة ما يجرى بالمدرسة ، وهذا يؤدى إلى استمرار الأخذ بأسلوب التخطيط المعمول به . ومن جهة ثانية ، قد تكشف الدراسة عن بعض جوانب القصور ، وهذا يستوجب تعديل بعض جوانب وأساليب التخطيط المتبع .

* ولقد تغير مفهوم تخطيط المنهج الآن ، فلم يعد ينظر إليه على أنه سلسلة من الخطوات والأنشطة المتتابعة فى نظام ثابت ، بل أصبح ينظر إليه باعتباره أنشطة متلازمة وليست متتابعة ، وأن عملية تخطيط المنهج أصبحت الآن عملية لا نهاية لها ، إذ أنها دراسة مستمرة تهدف إلى تطوير جميع جوانب المنهج تطويرا فعالا .

* هناك وجهتا نظر لتخطيط المنهج ، تقوم الأولى على أساس تحديد محتوى المواد الدراسية التى يدرسها المتعلمون فى المدرسة ، وترى الثانية ضرورة شمول المنهج على الخبرات المتنوعة للمتعلمين بجانب المادة الدراسية . وقد أدى التعارض بين المفهومين السابقين ، إلى ظهور الحاجة إلى التعاون بين أصحاب الاتجاهين في بناء المنهج ، على أساس الجمع بين تخطيط الخبرات وتخطيط المادة الدراسية ، لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية .

التخطيط وفكرة المفاهيم : Planning & Concepts Idea

* عند تخطيط المنهج ، ينبغى الأخذ فى الاعتبار ، ضرورة ارتباط المفاهيم فى شبكة من العلاقات ، تبرز الهيكل البنائي لكل ميدان معرفى .

* بمعنى ، أنه يجب اتباع الترتيب والتسلسل المنطقى لبنية العلم ، بحيث نبدأ بالمسلمات واللامعرفات ، ثم المفاهيم ، ثم التعميمات ، ثم النظريات والتراكيب .

* تقوم فكرة تكوين المفاهيم على أساس التصنيف ، وعمل مجموعات على أساس العلاقات والصفات المشتركة .

التخطيط لمحتوى المنهج : Curriculum Content Planning

هو العملية التي عن طريقها يمكن وضع تصور شامل ومتكامل بالنسبة للأمور التالية :

- إسهام أنشطة المنهج فى نماء أغراضها .
- نفعية أنشطة المنهج بالنسبة للتلميذ .
- مناسبة محتوى المنهج لمستوى تحصيل التلميذ .
- ملاءمة الوسائل المعينة والخدمات المصاحبة لموضوعات المنهج .
- المشكلات التنظيمية التى قد تحدث نتيجة تضمين محتوى المنهج لبعض جوانب الثقافة العامة .
- إمكانية تضمين خطة المنهج لجميع أشكال وخصائص الموضوعات التى يتضمنها .
- إمكانية التحديد الدقيق لمستوى محتوى المنهج .
- مدى تحقيق فكرة التكامل بين موضوعات المنهج .

وتتطلب عملية تخطيط محتوى المنهج ، مراعاة الآتى :

١ - الترتيب :

ويعنى أهمية تحديد موقع الموضوعات الدراسية المقررة ، وفق نسق واضح ، بحيث يربط هذه الموضوعات فى ترتيب مخطط ، يراعى فيه السير من السهل إلى الصعب ، والانتقال من المحسوس إلى المجرد ، ومن الأجزاء إلى الكليات .

٢ - التماسك :

ويعنى مراعاة الترتيب المنطقى للموضوعات الدراسية المقررة ، بحيث يستطيع التلميذ استنتاج المفاهيم من الحقائق ، واستنتاج التعميمات من المفاهيم واستنتاج التركيبات من المفاهيم، وهلم جرا .

٣ - الملاءمة :

عند تخطيط موضوعات المنهج ، ينبغى أن تكون موضوعاته من واقع المجتمع الذى يعيش فيه التلميذ ، وأن تكون فى الوقت ذاته مناسبة لقدرات التلميذ واستعداداته وميوله وحاجاته واهتماماته .

التناسق : الرأسى والأفقى لموضوعات المنهج :

إذا أخذنا فى الاعتبار أن الخطة التعليمية بمثابة أسلوب عمل واضح لتحديد : أهداف المنهج ، وموضوعاته الأساسية ، وطرائق تدريسه ، وأساليب تقويمه ، فينبغى عند تخطيط الخطة مراعاة التنسيق بين موضوعات المنهج على المستويين الرأسى والأفقى ، وذلك على النحو التالى:

*** التناسق الرأسى :**

ويقصد بها التنسيق بين موضوعات المادة الدراسية ، أو الوحدات التي تتكون منها ، حتى لا يحدث تكرار فى المفاهيم ، التي تتضمنها تلك الموضوعات أو الوحدات .

إذاً ، يتطلب تحقيق التناسق الرأسى نظرة رأسية للمجال كله ، حتى لا يحدث تكرار أو

خلط غير مرغوب فيه ، بالنسبة للمفاهيم التى يتضمنها هذا المجال . ويمكن أن يتحقق التناسق الرأسى فى مادة دراسية بعينها ، على مستوى جميع الصفوف لأية مرحلة دراسية .

* **التناسق الأفقى :**

ويعنى عدم الخلط والتكرار ، بين المجالات المختلفة (اللغات - الرياضيات - العلوم - الاجتماعيات - الفنون ، .... الخ) التى يتم تدريسها على مستوى الصف الواحد ، وبذا لا يجد التلميذ أية موضوعات مكررة فى المجالات التى يتعلمها .

سادسا : تعريفات متفرقة :

١ - الضبط النوعى للمنهج : Quality Control For Curriculum

هى العملية التى تتحدد فى ضوء نتائج التقويم النهائي للمنهج ، إذ أن المعلومات والبيانات التى يتم الحصول عليها ، وقد تظهر أهمية تحقيق الضبط النوعى للمنهج ، ضمانا لتحقيق فاعليته عندما يطبق فى صورته النهائية . وتقل درجة الضبط النوعى للمنهج ، إذا تحققت الضوابط الموضوعة عند تنفيذه ، وإذا زادت التفاعلات الإيجابية لكل من المعلم والمتعلم عند استخدامهما للمنهج .

٢ - إيجابية التطوير Positive Attitude

وتتحقق بوجود الاتجاهات الإيجابية التى تعبر عن أهمية وضرورة عملية تطوير المنهج ، وبذا يسعى المشاركون في عملية التطوير للمشاركة الصادقة الحقيقة ، التى عن طريقها يتم تنفيذ جميع الأهداف المأمولة .

٣ - تقويم المنهج Curriculum Evaluation

هى العملية التي من خلالها يتم تطبيق بعض الإجراءات والأساليب ، بهدف الحكم على المنهج ، من حيث : تحقق الأهداف ، مناسبة المحتوى ، فاعلية الطرق والأنشطة المستخدمة ، توفر مصادر التعلم ، سلامة أساليب التقويم .

٤ - دليل المنهج Curriculum Guide

ويمكن أن نطلق عليه الكتاب المصاحب ، ويقوم بإعداده المسئولون التربويون فى المستويات العليا ، ويحددون فيه كل ما له علاقة بالمنهج ، بدءاً من فلسفته إلى أساليب تقويمه . ويتم تقديم هذا الدليل لصانعى المناهج ، ليسترشدوا بما جاء فيه ، عند تصميم المنهج فى صورته الأولى قبل تعميمه .

٥ - عالمية المنهج Curriculum Globalization

ويعنى أن يعكس المنهج القضايا الواقعية التى تهم الإنسان فى كل مكان ، مثل : تحقيق السلام ، مقابلة التطرف والإرهاب ، المحافظة على البيئة ، .... إلخ . ويهدف إكساب المتعلم العقلية الدولية التى تؤمن بالمواطنة على المستويين : المحلى والعالمى معا ، وإلى تعريفه بالمتغيرات والتغيرات التى تحدث علي مستوى جميع دول العالم ، من حيث أسبابها وتداعياتها ، ومقابلتها فى بعض الأحيان .

٦ - عمليات المنهج Curriculum Processes

وتتضمن جميع العمليات ذات العلاقة المباشرة للمنهج ، من بداية الطريق حتى نهايته . لذا ، فإنها تتضمن جميع العمليات : بدءاً بعملية التخطيط ، ونهاية بعملية تنفيذ المنهج فى صورته النهائية . .

٧ - قاعدة المنهج Curriculum Platform

وتتمثل فى الفلسفة والأفكار والأهداف التى تقوم عليها عملية تخطيط المنهج .

٨ - قومية المنهج Curriculum Nationalism

وهذا الاتجاه على طرف نقيض من عالمية المنهج ، إذ يكون الهدف الأول والأخير لقومية المنهج ، هو عكس قضايا الأمة فقط ، بهدف تقوية انتماء الأفراد للمجتمع ، وبهدف خلق رأى عام موحد على المستوى القومى . وقد تكون قومية المنهج ، من الأسباب الأساسية لمقاومة المتغيرات الحديثة والتعديلات الجديدة ، حتى وإن كانت مفيدة ونافعة ، بحجة المحافظة على التراث والقومية .

٩ - قيادة المنهج Curriculum Leadership

ويقصد بها أن المنهج هو أداة التربية الأساسية لتحقيق أهدافها ، من حيث تنفيذ التغيرات فى الاتجاهات والقيم والمهارات . . . نحو الأفضل ، التى تمثل المسعى الرئيسى للتربية فى كل زمان ومكان .

١٠ - لا مركزية المناهج Non - Central Curriculum

ويقصد به عدم وضع مناهج موحدة على المستوى المركزى ، وأن يتم وضع المناهج التى تناسب المجتمعات المحلية المختلفة ، بحيث يراعى فى بناء كل منهج ما يناسب المجتمع الذى يطبق فيه ، من حيث طبيعة وكينونة مجتمع المعلمين والمتعلمين ، ومن حيث المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، ومن حيث كثافة إعداد المتعلمين ، ومن حيث قبول أو رفض بعض الأفكار فى هذا المجتمع ، ومن حيث مدى انتشار الأمية وتسرب المتعلمين .

١١ - مذكرات المعلم اليومية عن المنهج

Teacher's Daily Diaries on Curriculum

هى الملاحظات التى يدونها المعلم عن إيجابيات أو سلبيات العمل عند تدريس المنهج . وتعطى هذه المذكرات صورة حقيقية للأحداث التى تتم داخل حجرة الدراسة ، من حيث سهولة أو صعوبة بعض محتويات المنهج ، ومن حيث إقبال أو إحجام للتعامل مع المنهج .

١٢ - مسرحة المناهج Curriculum Dramatization

ويقصد بها وضع المناهج الدراسية (التى تسمح طبيعتها بذلك) فى قالب مسرحى ، حيث يقوم المتعلمون بتجسيد المواقف والأحداث والمتضمنة فى هذه المناهج .

١٣ - مصفوفة المدى والتتابع العامة للمناهج

General Scope & Sequence

ويراعى فى كل خلية من خلايا المصفوفة ، أن تتسم موضوعات المنهج ، بالتوازن الذى يحقق الحدود التى ينبغى عدم تجاوزها ، وبالتسلسل والتدرج على أساس الموضوعات السابقة واللاحقة ، بشرط مراعاة محتوى هذه الموضوعات لمستوى وإمكانات التلاميذ الذهنية والتحصيلية.

١٤ - معمل المناهج Curriculum Laboratory

هو المكان الذى يجتمع فيه فريق العمل المكلف ببناء وتصميم وتنفيذ وتقويم المنهج ، لذا يتم تجهيزه بجميع الأدوات والنشرات والمراجع ، التي تساعد على العمل فى إنجاز المهمة التى يكلفون بها .

١٥ - مقابلات فردية حول المنهج

Individual Interviews About Curriculum

هى مقابلات تتم مع ذوى الخبرة العريضة فى المناهج ، لذا ينبغى - قبل إجرائها - أن يتم التخطيط والتجهيز لها بطريقة صحيحة ، حتى لا يتعرض من يقوم بالمقابلة للحرج ، عندما يكتشف أن معلوماته محدودة جداً بالنسبة لمن يقابله . لذا ، يكون من الأفضل ، أن تحدد سلفاً موضوعات المقابلات ، والأسئلة التى يتم طرحها .

١٦ - ملخص المنهج Curriculum Summary

وهو يعطى فكرة مبسطة عن فلسفة المنهج ، وأهدافه ، ومحتواه ، وأساليب العمل فيه ، وبذا يمكن للفرد - سواء أكان متخصصا فى مجال المناهج أم غير متخصص فى ذات المجال - أخذ فكرة عامة عن موضوع المنهج .

١٧ - نظرية المنهج Curriculum Theory

ويمكن تعريف نظرية المنهج - مجازا - بأنها مجموعة القرارات ، التى تنبثق من دراسة المجتمع ومن معرفة ثقافته وفلسفته ، والتى تسفر أيضاً نتيجة لدراسة المتعلم من جميع جوانبه . وفى ضوء هذه القرارات ، يتم تحديد أهداف المنهج ومحتواه ، وطرق تعليمه ، وأساليب تقويمه ، وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية ، سواء تم ذلك على مستوى القرارات الفوقية الإدارية، أم على مستوى القرارات التخطيطية والتنفيذية .

١٨ - وظيفية المنهج Curriculum Functionalism

ويقصد بها إمكان تطبيق موضوعات المنهج ، بما تتضمنه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات فى الحياة العملية والمعيشية للمتعلم . ويتطلب تحقيق وظيفية المنهج ، أن يراعى فى تخطيط المنهج وبنائه أن ترتبط موضوعاته بالبيئة التى يعيش فيها المتعلم . وفى هذه الحالة ، ينبغى الأخذ بلامركزية المناهج .

(٥٩)

الفلسفة - الثقافة - التربية

أولاً - الفلسفة Philosophy

* لفظة يندرج تحتها عديد من المعانى ، ولا نغالى إذا قلنا أن معنى الحياة بمفهومها الواسع والشامل تقع تحت مظلة الفلسفة ، على أساس أنها أصل كل العلوم ، وأن جميع العلوم قد انسلخت من الفلسفة .

* من واجب الفلسفة أن تنقل التراث الثقافى للمتعلمين ، وأن توجه عنايتها إلى دراسة المواد الدراسية المنظمة تنظيما منطقيا ، بهدف إكساب المتعلمين قدر كبير من المعارف والمعلومات والحقائق .

* بجانب اعتبار الفلسفة تحليل منطقى ، فإنها فريدة فى نوعها كتفكير فى معنى الكلمات الشائعة ، وفى علاقاتها بعضها البعض . فالفلسفة هى أولا السؤال عما نريد أن نقوله . فعندما نسمع المقولة : " لكل إنسان يولد فى هذا العالم حق طبيعى فى التربية" ، فيكون فى استطاعتنا أن نتساءل : ماذا تعنى هنا كلمة طبيعى ؟ ، وما علاقتها بالحق ؟ وهل المقصود ملاحظة واقع ، أم أمر أخلاقى ، أم التعبير عن شعور ؟

* إن التربية هى أولا جزء من الوجود الإنسانى تماما كالفن والعلم واللغة ، فيتحتم إذاً أن تكون هناك فلسفة للتربية بالطريقة نفسها التى فيها جمالية ومبحث علوم وفلسفة للغة .

* إن فلسفة التربية هى ، بلا ريب ، سؤال جذرى ، فهى لا تسأل عن عمل الأشياء ، بل تسأل عن ماهية الأشياء . بمعنى : لا تسأل فلسفة التربية كيف نعالج عسر القراءة والفهم ، بل من أين تأتى أهمية فعل القراءة .

* وتؤلف فلسفة التربية سؤالا حيويًا أيضاً ما دامت تتعلق بمصير المتعلمين الذين يعهد فيهم للمدرسة ، ومن هنا بالذات مصير الإنسانية المقبلة . وإذا كان الإنسان مدينا بما هو عليه للتربية ، فليس من التسرع فى شئ أن نستعلم عن قيمة التربية وإمكاناتها وحدودها ، أي من الحكمة أن نقوم بعمل فلسفة للتربية .

* يمكن التمييز بين الفلسفات التربوية التالية :

١ - الفلسفة المثالية : The Ideal Philosophy

تقوم هذه الفلسفة على إعلاء شأن العقل والروح والإقلال من شأن المادة . لذا تمجد الفلسفة المثالية العقل والجمال والدين والأخلاق ورياضية البدن ، وتهدف التربية فى نظر المثاليين:

- الارتفاع المتدرج نحو الوصول إلى إثبات المطلق ومعرفته ، وذلك عن طريق العناية

بكامل الذات .

- خلود القيم الروحية وتأكيد عموميتها .
- الاهتمام المميز بعلم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية .
- إحاطة الطفل بكل ما هو خير وسام .

٢ - الفلسفة الدينية : The Religious Philosophy

ويرى أصحابها أن الوظيفة الأساسية هي تمكين الفرد من معرفة دينه معرفة وثيقة ، لذا ينبغي التركيز علي المناهج الدينية الصرفة أو ذات الصبغة الدينية ، إذ أن هذه المناهج تسهم في سمو أخلاق الفرد وترفع من شأنه .

٣ - الفلسفة الأبدية : The Everlasting Philosophy

ويرى أصحابها ضرورة التركيز على دراسة المواد الكلاسيكية أو أمهات الكتب التى وضعت فى عصور سابقة . ولا تحظى المشكلات المعاصرة ، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية ، باهتمام يذكر. لذا - فى ظل الفلسفة الأبدية - يجب أن تقدم المناهج خبرة الأقدمين ، وأن تعمل المدرسة بقدر طاقتها على حفظ جميع جوانب التراث .

٤ - الفلسفة الواقعية : The Realistic Philosophy

تقوم هذه الفلسفة على فكرة الثنائية بين الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة وهى الإله ، وعلى فكرة الثنائية بين العقل والجسم بشرط التفاعل بينهما . ويرى أنصار هذه الفلسفة أن واجب التربية ينحصر فى الاتى :

- حيث إن الوصول إلى الحقيقة له مسلك ثابت لا يتغير . إذاً ، يجب أن يقوم المنهج على الأساسيات العلمية والثقافية المتصلة بالتقاليد ، دون النظر إلى اهتمامات ورغبات المتعلمين.
- تنقل المدرسة إلى المتعلمين بإصرار كل ما تراه صحيحا وتعترف به الأغلبية .
- على الرغم من أن الاهتمام بالفروق الفردية وارد في هذه الفلسفة ، فإنه يسمو لمستوى الاهتمام بإيصال المتعلم إلى الحقيقة .
- دراسة الأخلاق والدين يمثلان نقطة ارتكاز في المناهج .
- حيث إن معالم المنهج مضمونة وثابتة معروفة ، لذا يجب وضع المنهج قبل بداية الدراسة والتعليم .

٥ - الفلسفة العقلية : The Mental Philosophy

يرى أصحاب هذه الفلسفة أن خاصيتى النطق والتفكير ، هما اللتان تميزان الإنسان عن سائر الكائنات الحية . أما باقى الخواص كالنماء والإحساس ، فمشتركة فى جميع الكائنات الحية. ويرى أنصار هذه الفلسفة أن التربية يتلخص عملها فى الآتى :

- تغذية العقل وتدريبه علي الفهم ، دون أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين فى الاعتبار ،

ودون أخذ الزمان أو المكان فى الاعتبار .

- العناية بالفروق الفردية كهدف ثانوى ، يأتى بعد الهدف الرئيس المتمثل بالاهتمام بالناحية العقلية .
- تقديم أساسيات المناهج للمتعلمين المتمثلة فى العلوم الإنسانية والفنون الحرة .
- على الرغم من أن التربية تهدف تحرير العقل من الأخطاء ، فإنها لا تطلق الحرية للمتعلم فى اختيار ما يدرسه .
- تلزم المعلم بمراعاة التسلسل المنطقى والوصفى للمادة التى يقوم بتدريسها ، كما توصيه بالتدرج المعرفى مع الطفل ، حتى يصل إلى جوهر المادة التي يتعلمها .

٦ - الفلسفة التقدمية : The Advanced Philosophy

يؤمن أصحاب هذه الفلسفة بوحدة الفرد . بمعنى : صعوبة الفصل بين عقل وجسم الإنسان، لذا فإن ما يتعلمه يتحدد تبعا لدافعيته ، إذ إنها تمثل تكاملا لحاجاته الفسيولوجية وحاجاته الاجتماعية . إذاً ، يحدث التعلم نتيجة للنشاطات التى يشترك فيها الفرد لتحقيق غرض فى ذهنه . إن أغراض الفرد ، نتاج لحاجاته الفسيولوجية والاجتماعية ، وإن كان المسلك الذى يتخذ أو يتبع لإشباع لهذه الحاجات ، مسألة تقررها البيئة الاجتماعية التى عاش فيها الفرد والتى ما زال يعيش فيها . لذا ، ينبغى أن يكون الهدف الرئيسى للتربية هو مساعدة الفرد على الحياة بسعادة . وارتباط التربية بالمجتمع ، ينشأ عن أن القيم الأساسية لحياة كل مجتمع ، تشتق من المعانى الثقافية التي نمت فيه . ونظرا للتباين الثقافى بين المجتمعات ، تباينت أيضا القيم .

ونظرا لأن التنبؤ بالمستقبل ، أمر يصعب تحقيقه ، لذا يجب أن تساعد المدرسة المتعلمين على مواجهة المستقبل ، بتنمية سلوكهم ليتمكنوا من اتخاذ القرارات السليمة لمواجهة المشكلات التى تصادفهم فى الحياة المستقبلية . فالتربية يجب أن تهدف تحسين سلوك المتعلمين ، وتهيئة حياة آمنة لهم . أى أن واجب التربية ينحصر فى الاهتمام بإطلاق وتنمية وتهذيب القدرات والميول الإبداعية ، والاهتمام بتحرير القدرات الدفينة . كما ، يجب أن تدور التربية حول مشكلات المجتمع ، وذلك لإيمان أنصار هذه الفلسفة بأن التعاون الاجتماعى والمسئولية الاجتماعية المتبادلة وتحسين مستوى المعيشة في المجتمع وغيرها ، تعد أهدافًا رئيسية من أهداف التربية .

ولقد أحدثت الفلسفة التقدمية أثراً فاق الفلسفة التقليدية ، لذا ظهرت الاقتراحات التى نادت بضرورة وجود طريق وسط يجمع بين المحافظة على التراث ، وبين السير وفق مقتضيات التغير الاجتماعى ووفق حاجات المتعلمين .

ثانياً : الثقافة : Culture

* هى التمثيل الرمزى للفكر والقيم والأهداف داخل المجتمع . فإذا اعتبرنا أن قدر وكم المعلومات قياساً لحصيلة المعرفة العميقة لدى المتخصص ، أو الشاملة لدى غير المتخصص ، تكون الثقافة فى هذه الحالة ، هى : اكتساب المعارف من أجل تهذيب الحس النقدى ، والارتقاء بالذوق وتنمية القدرة على الحكم .

* الثقافة ، سواء أكانت نتاجا فكريا أم حصاداً اجتماعيًا يشمل المعارف والمعتقدات والتقاليد والفن والحق وكل ما يكتسبه الإنسان ليصبح عضوا فاعلا فى المجتمع ، وسواء أكانت رمزاً لتميز النخبة الأكثر وعيا أم رصداً للواقع الاجتماعى الذى تعيشه العامة ، فإن المعلومات هى الوسيلة الأساسية والأداة الرئيسة للتعبير عن هذا النتاج الفكرى وهذا التميز ، بالقدر نفسه التى هى فيه الوسيلة والأداة للحفاظ على الحصاد الاجتماعي وتراثه وتسجيل هذا الواقع الاجتماعى ، وتفاعلاته .

* الثقافة ، كنسق أو كنظام ، يكون قوامه التركيب التكنولوجى والتركيب الاجتماعى والتركيب اللغوى والرمزى والتركيب المعتقدى والتركيب الجماعى ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تداخل هذا النسق أو النظام مع التركيبات السابقة من حيث البنية الداخلية ، يكون محدوداً بالنسبة للتركيبين الاجتماعى والتكنولوجى ، ويكون متسعاً بصورة سافرة بالنسبة للتراكيب اللغوية والرمزية والمعتقدية والجمالية (تكنولوجيا المعلومات) . أما علاقة النسق أو النظام بخارجها (الأنساق أو المنظومات الأخرى) ، فهناك تداخل شديد في العلاقة التى تربط منظومة الثقافة بمنظومات السياسة والتعليم والإعلام والاقتصاد . . . إلخ .

* وبالنسبة لوظيفية الثقافة فى توجيه وعى الجماعة ، فهى توحيد الناس فى مجتمع خاص بهم ، من خلال تراكيب اللغة والرمز والمعتقدات والجماليات ، حيث تكون تكنولوجيا المعلومات هى البنية التحتية (الأساسية) لدعم هذه المهام . وبالنسبة لوظيفية الثقافة فى تشكيل وعى الفرد ، فدورها المحورى يتمثل فى اقتناء المعرفة وتنمية أساليب التفكير وقدرة التعبير عن العواطف والأحاسيس ، حيث يبرز دور تكنولوجيا المعلومات فى هندسة المعرفة وتوظيفها .

* قد يقترب مفهوم الثقافة من مفهوم الأيديولوجية ، على أساس أن الأيديولوجيا تمثل القناة الشرعية للممارسات السياسية والاجتماعية ، أو أنها المنظار الذى يرى به الفرد ذاته أو مجتمعه ، أو أنها المعيار الذى فى ضوئه يتم الحكم على الأمور بأنها : صائبة أو خاطئة ، مقبولة أو مرفوضة ، وبذا يستطيع الفرد إصدار أحكام دقيقة موضوعية عن تراثه ، كما يتمكن من تأويل واقعه الملموس .

* الثقافة تهذيب وترفيه بالنسبة لتذوق الأفكار والفن والاهتمامات والميول الإنسانية الواسعة ، كما أنها نمو الخيال فى المرونة والمجال والمدى والمشاركة الوجدانية .

* الثقافة حالة تفاعل بين عناصر عديدة ، أهمها : القانون ، والسياسة ، والصناعة ، والتجارة ، والعلم ، والتكنولوجيا ، وفنون التعبير ، والبلاغ ، والاتصال ، والتفاهم، والأخلاق أو القيم التى يعتز بها الناس ، وأساليب التقييم المستخدمة ، وأخيرا - وإن كان بطريقة غير مباشرة - نظام الأفكار العامة التى يستعملها الناس لتسويغ ونقد الظروف والأحوال الأساسية التى يعيشون فى ظلها ، أى فلسفتهم الاجتماعية .

* ثقافة فترة ما ، وجماعة ما ، هى المقرر الحاسم البات فى نظامهم وتدابيرهم ، وهى

التى تحدد أنماط السلوك التى تميز نشاط أى جماعة ، أو أسرة ، أو فرد ، أو شعب ، أو طائفة ، أو زمرة ، أو فرقة ، أو شيعة ، أو طبقة .

* تعنى الثقافة بأوسع معانيها ، البيئة المصطنعة بأكملها ، التى يخلفها الإنسان بتأثير عمله فى العالم الخارجى ، فتشمل الأدوات والآلات والأعمال المسماة بالفن ، كما تشمل أدوات الفكر ، والكلمات ، والمفاهيم ، والتقنيات العقلية ، والحساب ، والمهارات .

* فى ضوء ما تقدم ، الثقافة هى كل ما ترسب فى ذاكرة الفرد (الثقافة الفردية) ، أو فى الذاكرة المشتركة لأفراد المجتمع (كما يتجلى فى المكتبات والمتاحف والمعاهد والأكاديميات) ، وذلك نتيجة لآثار الخبرات والتجارب السابقة .

* الارتقاء بخصائص وصفات ومزايا الإنسان ، وحسن تأهيله وتربيته واكتسابه مجموعة معارف تسهم فى تشكيل شخصيته ، وتكوين نظرته السوية إلى الكون والحياة ، وتحديد هدفه وتكوين نسيجه العام . أى أن الثقافة موضوعها الإنسان نفسه (عالم الأفكار) ، والإبداع فى مجال المعنويات .

* الثقافة بمعناها الذى يجعلها طابعا يميز شعبا من سائر الشعوب ، هى ضرب من ضروب الأدوات التى يستعين بها الصانع فيما يصنعه .

* تقاس قيمة مجموعة الأفكار التى تتكون منها ثقافة شعب ، بما تستطيع به أن تعين هذا الشعب على السباحة فى بحر الظروف المحيطة به ؛ وأيضا بما تستطيع أن تعينه على تحقيق ما هو أكثر من ذلك ، بشرط أن يكون ذلك الشعب شريكا فى صناعة ذلك البحر من ظروف الحياة الجديدة .

* ليس التطور الثقافى فى حياة الإنسان ترفًا من الترف الذى يخضع لاختيار الناس ، فإما قبلوه وإما رفضوه ، بل هو قانون حتمى من قوانين الحياة ، وذلك لمن أرادوا لأنفسهم حياة .

* يجب أن تكون الثقافة فى شعب معين ، سارية فى أصلاب الحياة الاجتماعية ، وألا تستقل بذاتها وكأنها كيان قائم برأسه ، لا شأن له بتيار الحياة . أى ، ينبغى تحقيق الدمج الكامل والتام بين الثقافة وحياة الناس . فالنسيج الثقافى فى بلد ما ، أو عند فرد معين ، إنما هو الأداة التى بها يعيش الإنسان كيفما يعيش .

* أيضا ، تشير الثقافة بمفهومها الواسع إلى طريقة حياة المجتمع من كل جوانبها : الكلام ، العادات ، أساليب الغذاء والكساء ، موقفه من الغرباء والآباء والأطفال والأصدقاء ، والطبقات الاجتماعية ، حالة المهن السائدة ، السلوك والمؤسسات التربوية ، المعتقدات ، وسائل اللهو ، الأساطير ، الأمثلة والحكم ، الأغانى ، الأعياد ، الطقوس ، ويمكن أن يضاف إلى هذه القائمة أشياء لا حصر لها . وحتى نفهم المعنى السابق للثقافة يجب أن نسيطر سيطرة تامة على كثير من التفصيلات للسلوك الصريح . وأن نقدر ونقيم - أيضاً - صفة وطبيعة هذه التفصيلات ، والكل

الذى تكون . إن الثقافة - فى حقيقة الأمر - ليست سوى التعبير المناسب لرغبة الفرد فى أن يعيش بطريقة معينة .

* ويمكن أن تشير كلمة الثقافة أيضا إلى أفضل ما أنتجه الفكر وما قيل أو كتب فى العالم وإلى أعظم الإنتاجيات البشرية والفعاليات ذات الدلالة سواء كانت عقلية أم فنية ، والتى يجب أن تتميز بالرفعة والنبل وحسن الذوق والسمو .

* الخصوصية الثقافية لشعب ما ، ليست شيئاً جامداً يتساوى فيه يومه مع أمسه وغده ، بل هى كيان تتسع فيه الدوائر ما اتسعت آفاق الحياة . إذاً ، ينبغى عدم الفزع مما يسمونه الغزو الثقافى ، على أساس أن الثقافات الوافدة قد تهدد خصوصية الثقافة، إنه لو صدق هذا الظن لما عرفت الدنيا شيئاً اسمه لقاء الثقافات .

* وتعنى الثقافة الفردية : جميع خبرات الشخص فى الماضى ، كل ما تبقى وظل عالقاً فى ذاكرته من أشياء صالحة للاستعمال . " هذا هو أحد المكونات الأساسية للصورة التى فى ذهننا عن العالم فى لحظة معينة ، مقترنًا بمداركنا المباشرة فى مجال شعورنا، لتحديد سلوكنا اللاحق . الثقافة هى التراث المتراكم من كل ما استوعبناه وفهمناه ، وامتصصناه فى ماضينا ، وأصبح عاملا مؤثراً فى حاضرنا ، يتنازع أو يتحد مع إدراكنا للعالم الخارجى .

* من كل هذه العمليات التى تدمج الماضى فى الحاضر ، يتعين بنوع خاص إبراز ما يعرف باسم التربية .

* ومهما كان معنى الثقافة ، ينبغى أن يتعلم الفرد جميع أو بعض جوانب الثقافة ، ليتعرف عناصرها الثلاثة التالية :

- عموميات ، وهذه يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع الواحد مثل : اللغة والزى وطريقة التحية .
- خصوصيات ، وهذه يختص بها فريق معين من الأفراد ، دون بقية أفراد المجتمع الآخرين ، مثل : المهن والأعمال .
- أمور نادرة الحدوث ، وهى تتمثل فى التجديدات والاختراعات .

وواضح أنه ليس هناك عنصر واحد ، مهما كان صغيرا ، يمكن اكتسابه بطريقة فطرية .

* ويمكن التمييز بين التوجهات التالية للثقافة :

- **الثقافة السياسية : Political Culture**

مجموعة المعاف والاتجاهات والقيم التى تساعد الفرد على فهم وتحليل الأبعاد والجوانب المختلفة للمشكلات والقضايا السياسية المحلية والعالمية .

- **الثقافة القانونية : Law Culture**

مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم ، التى تساعد الفرد على فهم ودراسة التشريعات والقوانين المعمول بها ، خاصة ما يرتبط بحقوق الإنسان ومسئولياته فى الوقت ذاته ، وبذا يعرف الفرد ما له من حقوق وما عليه من واجبات .

- **الثقافة البيئية** : Environmental Culture

مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم التى تسهم فى تعريف الفرد أبعاد وجوانب وحدود البيئة من حوله ، وكيفية السبل المناسبة ليحافظ على سلامة وعدم تلوث البيئة التى تحيط به .

- **الثقافة الصحية** : Health Culture

مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغى أن يسيطر عليها الفرد ليكتسب المقومات التى تساعده ليحافظ على صحته وصحة أفراد أسرته ، على أساس أن الوقاية فى أغلب الأحيان أفضل وخير من العلاج .

- **الثقافة العلمية** : Scientific Culture

مجموعة المعارف والمهارات التي تساعد الفرد على فهم وإدراك أبعاد المشكلات والقضايا العلمية ، فيستطيع التعامل معها ، ويسهم أيضا فى وضع الحلول المناسبة والناجحة لها.

- **الثقافة الغذائية** : Dietetic Culture

مجموعة المعارف والمهارات التى عن طريقها يستطيع الفرد معرفة مكونات الغذاء الصحى المفيد ، كذا معرفة السعرات الحرارية التى يحتاجها الجسم فى كل مرحلة عمرية ، وبذا يحافظ على سلامة صحته .

- **الثقافة التكنولوجية** : Technological Culture

مجموعة المعارف والمهارات التى تساعد الفرد على فهم خصائص إنجازات ومستحدثات التكنولوجيا . وكلما تقدم مستوى تلك المعارف والمهارات ، تمكن الفرد من التعامل المباشر مع منتوجات التكنولوجيا من المكائن والعدد والآلات ، من حيث الصيانة والتشغيل ووضع البرامج (بالنسبة للحاسبات الالية) وتطوير الآلة نفسها .

إن وضع حدود فاصلة بين الثقافة والمعرفة Knowledge ، عملية صعبة ومعقدة ، للأسباب التالية :

- المعرفة تتضمن الإسناد والإيماء إلى النفس أو العقل . وعملية المعرفة سبيل فكرى يتضمن قوانين نفسية تختص بالعقل . وهى ضرب من النشاط تمارسه النفس ، ومن ثم فإن نوعا معينا من المنشط الذاتى ، استلزم قيامه أصلا فى الحقائق المادية فى العلم الطبيعى .
- إن المعارف المبتورة من العمل التفكرى معارف ميتة ، عبث يسحق العقل ، وإصر يبهظه .
- إن المعرفة دائما مسألة الفائدة العائدة من استخدام الأحداث الطبيعية التى تمت ممارستها فى واقع الخبرة .
- المعرفة ليست شيئاً معزولا ، قائما بذاته ومكتفيا بذاته ، ولكنها متضمنة فى السبيل الذى بواسطته تتدعم الحياة وتتطور وتمضى قدما .

- المعرفة قوة ، والمعرفة تنال بإرسال العقل إلى مدرسة الطبيعة ليتعلم سبلها وعملياتها في التغير .
- إن المعرفة تتمفمغ " تختلط وتضطرب" عندما يقص الخيال أجنحته أو يخشى استعمال أجنحته .
- لقد حدثت زيادة هائلة في كمية المعرفة التي جمعها وملكها الجنس البشرى . ولكنها ربما لا تساوى الزيادة الحادثة في كمية الأخطاء وأنصاف الحقائق التى راجت فى التداول .
- المعرفة أسلوب أو شكل من طرز التصرف العملى .
- وللمعرفة أنماط عديدة ، فهناك : المعرفة الإلهية God Knowledge ويكون مصدرها القيم والتعاليم السمائية المنزلة ، والمعرفة التجريبية Experimental Knowledge وتنبثق من الخبرات العملية وتؤكدها الحواس ، والمعرفة الحدسية Realization Knowledge ، وتأتى فى ومضة نتيجة لاستنارة البصيرة ، وهى ثمرة لعمليات اللاشعور ، وما يترتب من معانٍ وأفكار في الذاكرة غير المعلنة ، والمعرفة العقلية Mental Knowledge وتقوم على الاستدلال والتفكير المجردين اللذين ينبعان من العقل الحر ، والمعرفة النقلية Transfered Knowledge ، ويتم تدوينها فى الموسوعات والمعارف التاريخية وكتب التراث ، وينظر إليها على أنها صادقة ، على أساس أنها مصفاة وتمت مراجعتها .

ثالثاً : التربية Education

التربية عملية ابتكرها بعض الناس للتأثير على غيرهم من الناس ، خاصة حين يكون هؤلاء الغير صغاراً يسهل التأثير عليهم ، للخير أو للشر . لذا ، تسعى التربية الصالحة إلى إكساب الفرد المهارات التي يحتاج إليها فى حياته . كما ، تتضمن التربية التأثيرات التى من خلالها يمتص الفرد القيم التي يقرها المجتمع .

أى أن التربية وفق المعايير والأعراف التى يقرها المجتمع ، تكون بمثابة العملية التى يتعرض من خلالها الأفراد لمؤثرات بيئية مختارة ومحكمة .

أما عن التربية داخل المدرسة ، فهى تهتم بتعريف الطلاب قواعد وأساسات العلم بمختلف فروعه ، كما تهتم ببث القيم الأخلاقية التي تتضمنها المناهج المدرسية ونبتها فى نفوس الطلاب.

ولقد تباينت وتعددت تعريفات التربية ، وعلى سبيل المثال نذكر الآتى :

* إنها إيصال مختلف المعلومات والمعارف إلى عقل المتعلم ، أو تعويده طريقة تحصيل هذه المعلومات .
* إنها عملية تتفتح بها قابليات المتعلم ، كما تتفتح النباتات والأزهار . (فروبل) .
* إنها عملية ترويض عقلى . فكما أن عضلات الجسم تقوى بالرياضة ، كذلك ملكات العقل تقوى بدراسة مختلف المواد .

* إنها رياضة خلقية .
* إنها اكتساب عادات حسنة .
* إنها مساعدة الفرد على تنمية جسمه وعقله وخلقه ،تنمية صحيحة تساعده على أن يكون مواطنًا صالحًا ، مفيداً لمجتمعه وقادراً على أداء الواجب العام والخاص .
* إنها إعداد للحياة الكاملة . (هربرت سبنسر)
* إنها إعداد للحياة بواسطة الحياة . (دكرولى)
* إنها عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات تؤثر فى أعماله المستقبلية وتجعلها أكثر إحكامًا وسداداً . (وليم باجلى)
* هى تنظيم القوى البشرية عند الإنسان تنظيما يضمن له حسن التصرف والتكيف في عالمه الاجتماعى والمادى . (وليم جيمس)
* هى إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال . (أفلاطون)
* إنها عملية تهدف إعداد العقل لكسب العلم . (أرسطو)
* هى الطريقة التى يكون بها العقل ، عقلا آخر . (جون سيمون)
* هى التي تجعل الإنسان صالحا لأداء أى عمل ، عاما كان أو خاصا ، بدقة وأمانة ومهارة فى السلم والحرب . (جون ملتون)
* هى تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة . (بستالوزى)
* إنها تصل بالإنسان إلى الكمال الممكن . (كنت)
* تعمل على إعداد الفرد ليسعد نفسه أولا وغيره ثانيا . (جميس ميل)
* إنها تهذيب القوى الطبيعية للطفل ؛ كى يكون قادراً على أن يعيش حياة خلقية صحية سعيدة . (جيلى)
* ومهما اختلفت وتباينت وجهات النظر بالنسبة لتحديد معنى التربية وأهدافها .. فإنها تتميز بالآتى :

١ - التربية - أى تربية ، وكل تربية - تنشأ عن اشتراك الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى . وهذا السبيل ينشأ لا وعيا وقت الميلاد تقريباً ، ويستمر على نحو موصول في تشكيل قوى الفرد مشربا وعيه ، مكونا عاداته ، مدربا أفكاره ، مثيرا مشاعره وانفعالاته .

٢ - التربية سبيل حياة وليست إعداداً لحياة مقبلة .

٣ - التربية هي السبيل الأساسى للتقدم الاجتماعى وركيزة الإصلاح .

٤ - إذا كان اكتساب الثقافة وإنضاج الشخصية . . إلخ ، غاية وهدف التربية فإنها تكون فقط أداة عملية محدودة ضيقة ، تمكن بعض الناس من كسب عيشهم علي نحو ، ينتج لهم اعتصار حياة مقيدة محددة حاضرة .

٥ - التربية - بعامة - تعنى حاصل جمع العمليات والسبل التى ينقل بها مجتمع ما ، سواء أكان صغيرا أم كبيرا ، قوته المكتسبة وأهدافه بقصد ضمان استمرار وجوده ونموه .

٦ - يمكن تعريف التربية بأنها عملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة بقصد توسيع وتعميق محتواها الاجتماعي ، في حين أنه في الوقت نفسه يكتسب الفرد ضبطا وتحكما في الطرائق المتضمنة في العملية .

٧ - وظيفة التربية هي مساعدة الطفل الصغير النامي العاجز : لكي يصبح إنسانًا سعيداً ذا أخلاق ، قادراً فعالاً كفؤا .

٨ - التربية تعمل على نمو القدرات الفطرية الكمينة في الكائنات الإنسانية عند الميلاد .

٩ - إن السبيل التربوي هو سبيل موصول من النمو ، هادف في كل مرحلة مزيد من القدرة المضافة على النمو .

١٠ - أولئك الذين تلقوا التربية هم أولئك الذين يعطونها ، والعادات التي تم توليدها فعلا تؤثر تأثيرا عميقا في مجراها .

١١ - إننا نربي على افتراض ديمومة الوضع الراهن . وعندما يخرج الطلاب إلى ضخم الحياة ، لا يجدون أي شئ مستقرا وسرمديا ، بحيث يمكن أن يسمى ساكنا على أي نحو .

* يمكن التمييز بين نمطين من أنماط التربية :

(أ) التربية المركزة : The Concentrated Education

وهي التربية في أضيق مفهوم لها ، أي التربية التي تقوم على نظام التركيز في الزمان والمكان ، وتقدم في المدرسة أو الجامعة التي كانت في جوهرها تجميعًا للمخلوقات في مكان وزمان لغرض معين . وفي ظل هذا النمط في التربية ، يستخدم شكل من التعليم يرتب منهاجيا بنوع ما ، على أساس هذا التجسيد الفردي لوسائل الإعلام الجماهيرية .وبعبارة أبسط ، يكون المعلم منبع المعرفة العلمية والعملية والبدنية ، فينشر معارفه على عدد من الأفراد ، الذين يتلقونها أو يكونون على استعداد لتلقيها . والهدف من ذلك ، هو تخزين معلومات بعينها في عقول هؤلاء الأفراد المستقبلين ، يحشدون في وقت معين ، ويجمعون في نقط تجميع خاصة ، أي في حجرة الدراسة لفترة محددة .

وتتحدد العملية التربوية في هذه الحالة بعوامل مادية ، وإمكانات التغذية المرتجعة ، كبيرة كانت أو صغيرة ،وقواعد ربط التكاليف بالفاعلية للحصول على أحسن النتائج .

(ب) التربية الذاتية : The Self Education

التربية في مفهومها العريض جدا الذي لم يتكشف منه للآن إلا أقل القليل ، مفهوم التربية الذاتية ، أي التعلم واكتساب المعارف والقيم والقدرة على الاستجابة ، وهي تربية لاترتبط نظريا بنقطة معينة في الزمان والمكان . فالفرد يعيش حياته ، ويحتك بالآخرين ، ويؤثر

فيهم ويتأثر بهم ، ويمارس تجارب ، قد تكون تافهة عديمة النفع والجدوى ، وقد تكون حية تترك ورائها رواسب يتوقف ثراؤها على عدد المرات ، التي تكررت فيها التجربة فى مختلف الظروف ، وعدد المرات التي شوهدت فيها النماذج نفسها أمام خلفيات منوعة . وتنطبع الأشياء كلها فى الذاكرة كمجموعةكلية بتكوينات متفاوتة فى الحجم ، وثقافة منوعة ، فهى بالتأكيد عملية تربوية بالمعنى العريض للتربية ، وبهذا المعنى ترادف التربية معنى الحياة ذاتها ، ويكون التعليم مظهراً من مظاهر الحياة .

* وفى وقتنا هذا ، اتسع مفهوم التربية ، بحيث أصبح يقع تحت مظلته المفاهيم التالية :

(١) التربية الاجتماعية : Social Education

هى الأنشطة والممارسات التربوية التي عن طريقها يتعلم التلاميذ كيفية التعامل مع الآخرين ، وكيفية أن يكون مقبولا من الآخر ، وكيفية تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة والرشيدة .

(٢) التربية الأخلاقية : Moral Education

وتنبثق من السلوكيات السوية المتعارف عليها ، وتسعى إلى إكساب التلميذ الاتجاهات والقيم والمثل والأعراف والشرائع التي تتوافق مع المعايير الخلقية السائدة فى المجتمع .وتفقد التربية الأخلاقية فاعليتها ، إذا لم تتوفر فى المجتمع المعايير الخلقية الصحيحة .

(٣) التربية الأساسية للكبار Adult Education

وتهدف تعليم الكبار بعض المهارات التعليمية الأساسية ، ذات العلاقة المباشرة بحياتهم العملية ،ويتم تحقيق هذا النوع من التربية ، من خلال البرامج التى يقوم بإعدادها المتخصصون فى تعليم الكبار .

(٤) التربية البديلة : Alternative Education

يمكن لمن فاتتهم فرصة التعليم النظامى ، مواصلة تعليمهم عن طريق برامج مجهزة لهذا الغرض فى الفصول المسائية ، أو عن طريق التلفاز أو في المنزل مع أبنائهم الصغار .

وهذا النوع من التربية ، يتشابه بدرجة كبيرة مع التربية الأساسية للكبار .

(٥) التربية بلا حدود : Outreach Education

وهى التربية التي تتعدى حدود الزمان والمكان ، ويمكن تقديمها للجماهير ، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

(٦) التربية البيئية : Environmental Education

وتهدف إكساب المتعلم أصول وقواعد التعامل مع البيئة من حوله ، كما تكسبه المعارف والمهارات والقيم التى عن طريقها يعرف كيفية المحافظة على بيئته .

(٧) التربية التجريبية : Experimental Education

وتعنى إخضاع البرامج الجديدة للتجريب قبل تعميمها ، فيمكن عمل أية تعديلات فيها ، قبل تطبيقها على المستوى العام (على مستوى جميع المدارس) .

(٨) التربية الترشيدية : Guidance Education

وتهدف إكساب التلميذ أساليب الموازنة بين الدخل والمصروف ، وبذا يتعود التلميذ أن يكون رشيداً فى نمطه الاستهلاكى .

(٩) التربية التعويضية : Compensatory Education

مثلها مثل التربية الأساسية للكبار ، والتربية البديلة ، إذ أنها تهدف تعويض الأشخاص الذين لم يستكملوا تعليمهم ، بالفرص التعليمية التى تتناسب مع مستوياتهم التحصيلية .

(١٠) التربية التفاعلية : Interaction Education

وتتم على أساس تحقيق التفاعل التام والكامل بين المدرس والتلميذ فى المواقف التدريسية ،ويمكن أن تتحقق من خلال نمط التدريس المعمول به فى الفصول ، أو عن طريق تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة .

(١١) التربية التقليدية : Traditional Education

وهى التربية المألوفة المعمول بها فى مدارسنا ، حيث التلقين من جانب المدرس ،والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ .

(١٢) التربية التكميلية : Further Education

وتهدف إعداد العمالة ، وتتحمل مسئوليتها بعض المصالح والشركات والمؤسسات، حيث تعلن عن حاجتها لبعض الأفراد من الحاصلين علي شهادة الابتدائية أو من الراسبين فى شهادة الإعدادية ، لتدريبهم على بعض الحرف .

(١٣) التربية التكنولوجية : Technological Education

وتقوم على أساس استخدام وتوظيف المستحدثات التقنية فى تعليم محتوى المادة العلمية، وهى تعمل على تبسيط المادة الدراسية وتنويعها بما يتوافق مع الفروق الفردية بين التلاميذ .

(١٤) التربية التنشيطية : Refresher Education

وتهدف تنمية الاتجاهات والمهارات التى تتوافق مع مستجدات ومستحدثات العلم ، وبذا يستطيع التلميذ تجديد معارفه وتحديثها .

(١٥) التربية الجسمية : Athletic Education

وتكسب التلميذ مقومات المحافظة على جسده ، سواء أكان ذلك عن طريق تعريفه أساليب وسبل الوقاية من الأمراض ، أم عن طريق تدريبه على بعض التمارين الرياضية ، التي يستطيع ممارستها داخل المدرسة وخارجها .

(١٦) التربية الحرة Liberal Education

تستهدف التربية الحرة تدريب الذكاء للقيام بوظيفته الصحيحة ، ألا وهى أن يعرف :

- الحدود التي ينبغى أن يتحرك فيها الإنسان .

- القضايا مطلقة التعميم ومحدودة التعميم .
- الحقوق والواجبات لكل إنسان .
- الممارسة الصحيحة للديمقراطية .

(١٧) التربية الخاصة : Special Education

وتهدف رعاية التلاميذ الموهوبين أو المتخلفين دراسيًا ، عن طريق البرامج التى تتناسب ، مع التلميذ عالى الذكاء أو التلميذ منخفض الذكاء .

(١٨) التربية الدولية (العالمية) : International (Global) Education

وتهدف إكساب التلميذ مقومات المواطنة على المستويين المحلى والعالمى ، لذا تهتم بقضايا السلام ، والتفاهم الدولى ، ومقاومة الإرهاب ... إلخ .

(١٩) التربية الذاتية : Self Education

وتهدف إكساب التلميذ الأسس والقواعد التى تساعده أن يعلم نفسه بنفسه ، وتعريفه بمصادر المعرفة وبطرق جمع المعلومات .

(٢٠) التربية الرسمية : Formal Education

وهى التربية التي تقوم بها المؤسسات التربوية الحكومية .

(٢١) التربية السكانية : Population Education

وتهدف تعريف التلميذ القضايا السكانية من حيث : خريطة توزيع السكان ، وتركيبهم العمرى ، وتركيبهم الجنسى (الذكور والإناث) ، كما تناقش الظواهر السكانية الخطيرة، مثل الإسكان العشوائى .

(٢٢) التربية السياسية : Political Education

وتساعد التلميذ على معرفة النظم السياسية : المحلية والعالمية ، وحقوق المواطن السياسية ، وطرق وأساليب المشاركة في العمل السياسى .

(٢٣) التربية الشاملة : Universal Education

وتهدف إتاحة الفرص التعليمية للجميع بلا استثناء ، بغض النظر عن الدين أو العقيدة أو الأيدولوجية أو الجنس أو اللون . . . إلخ .

(٢٤) التربية الصحية : Health Education

وترتبط بالتربية الجسمية ، وهى تكسب التلميذ المعارف والمهارات والاتجاهات الصحية السليمة ، كما تساعده على معرفة أبعاد بعض القضايا والمشكلات الصحية الموجودة فى المجتمع، وتؤهله أيضًا ليشارك بفاعلية فى مواجهة وحل تلك القضايا والمشكلات .

(٢٥) التربية عبر الثقافات : Cross - Cultural Education

وتعتمد على دراسة الظواهر من وجهة نظر الثقافات المختلفة ، وبذا يمكن تحديد أثر

البيئة فى دراسة أية ظاهرة ، قياساً لأثر البيئات المختلفة بالنسبة للظاهرة نفسها .وتحاول أن تحدد نقاطًا بعينها لتتلاقى عندها الثقافات المختلفة ، بالنسبة للقضايا التي تهم الإنسان فى كل مكان.

(٢٦) التربية العقلية : Mental Education

وتهدف إكساب التلميذ المقومات التي تساعده فى تكوين العقلية السليمة القادرة والواعدة ، التى تستطيع التمييز بين الخطأ والصواب ، والتي لديها القدرة على أخذ القرارات العقلانية الموضوعية الصحيحة .

(٢٧) التربية العمالية : Labor Education

وتعمل على إكساب العمال الأدوار المهنية الجديدة ، التي تساعدهم على الترقى فى العمل ، وعلى القيام بأعباء ومسئوليات إضافية ، وعلي تحمل مسئوليات قيادية .

(٢٨) التربية العملية : Practical Education

وهى التربية التى يقوم بها طلاب كليات التربية ، للتدريب على العمل الميدانى التدريسى فى المدارس ، تحت توجيه وإشراف الأساتذة فى كليات التربية .

(٢٩) التربية عن طريق المتاحف : Museum Education

وتعمل على نقل التلميذ إلى المتحف ، ليرى المعروضات الموجودة فيه ، وليناقش المشرفين على المتحف فيما يراه ، وبذا يكتسب التلميذ خبرات مباشرة محسوسة لها علاقة بما يتعلمه فى المدرسة .

(٣٠) التربية الغذائية : Diet Education

ولها علاقة مباشرة بالتربية الصحية ، من حيث المحافظة على جسم التلميذ وسلامته ، عن طريق تعريف التلميذ بأسس اختيار الغذاء الصحى ، وبقواعد السلوك الغذائى السليم ، فيستطيع اختيار الغذاء الذي يحتاج إليه جسمه بالفعل .

(٣١) التربية فى أثناء الخدمة : In - Service Education

وترتبط بالتربية العمالية من حيث إنهما تتحققان للأفراد الذين يعملون بالفعل ، وتختلف عن التربية العمالية فى أنها تتحقق فى جميع المؤسسات والهيئات والمصالح ، ولاتقتصر على المصانع ومصادر الإنتاج الحرفى . وتتيح التربية فى أثناء الخدمة الفرص المناسبة للتعليم والتدريب التى تساعد الفرد (المتدرب) فى تحسين مستواه وتطوير كفاءاته المهنية .

(٣٢) التربية القانونية : Law Education

وتكسب التلميذ التشريعات والنصوص والقواعد والأعراف ، كما جاءت فى المواثيق والدساتير القانونية ، وبذا يعرف حقوقه وواجباته ، والحدود التي تحكم وتتحكم فى العلاقات بينه وبين الاخرين ،وبينه وبين المؤسسات الأخرى .

(٣٣) التربية القائمة على تدريب الذاكرة

Memory Training Based Education

وهى على نمط التربية التقليدية نفسه ، حيث يقوم المدرس بتلقين المعلومات ، ويقوم التلميذ بحفظ المعلومات واستظهارها بهدف النجاح فى اختبارات التحصيل المعتادة ، وذلك دون توظيف تلك المعلومات فى تعديل أنماط سلوكه المعتادة .

(٣٤) التربية القمعية : Funnel Education

وهى التربية التي تقوم على أساس أن المدرس هو سيد الموقف ، فهو الذى يحدد الموضوعات التي يتم تعليمها ، كما أنه يحدد كيفية تعليمها ، ... إلخ : أي أن جميع خيوط الموقف التدريسى تكون في يد المدرس ، يحركها كيفما شاء ، والتلميذ مجرد متلق سلبى لأقوال وأفعال المدرس . وهى بذلك ، تشبه التربية التقليدية من حيث المضمون ،وتختلف عنها من حيث الكيفية ، إذ يمكن للمدرس من خلال التربية القمعية ممارسة أساليب التخويف والعقاب التي يرى أنها مناسبة لتحقيق أغراضه .

(٣٥) التربية لإدارة الأعمال : Business Education

وتهدف إعداد الفرد لتحمل مسئولية إدارة الأعمال فى شتى المجالات والميادين ، عن طريق البرامج التى يتم إعدادها من أجل هذا الغرض .

(٣٦) التربية لشغل وقت الفراغ : Leisure Education

وهى تقوم على أساس وضع البرامج الترويحية الترفيهية التربوية ، وبذا يستطيع الفرد أيا كان ، شغل وقت فراغه فيما يفيده ويستفاد منه ،وذلك يحمى الفرد من العبث والطيش عند قضاء وقت الفراغ .

(٣٧) تربية المرأة : Women Education

وتهتم بتربية المرأة فى الريف لاستخدام وسائل تنظيم الأسرة ، وللتدريب على بعض الصناعات الغذائية البسيطة ، ولممارسة المهام الأسرية .

ويمكن توجيه هذا النوع من التربية للمرأة في الحضر . وفى هذه الحالة ، يتم إعداد البرامج التى تناسب أساليب المعيشة فى المدن .

(٣٨) التربية المستمرة Permanent Education

وتتماثل فى أهدافها التربية بلا حدود ، وهى تعني باستمرار تعليم الفرد ، طالما يظل علي قيد الحياة ، أى أن التربية المستمرة ، تبدأ من المهد وتنتهى إلى اللحد ، لذا يظل الفرد يتعلم بعد تخرجه من المؤسسات التعليمية النظامية .

(٣٩) التربية المكتبية : Library Education

وتهتم بتزويد التلميذ بالمعلومات والقواعد التى تنمى لديه حب القراءة والإطلاع ، والتي تعرفه بالآداب التى يجب مراعاتها داخل المكتبة ، والتى تساعده أيضا فى البحث عن الكتب أو

المجلات أو الدراسات والبحوث ، سواء أكانت موجودة على الأرفف أم مشفرة فى كودات .

(٤٠) التربية الممتدة : Extended Education

وتتماثل فى أهدافها مع التربية بلا حدود ، والتربية المستمرة ،وقد تكون فى شكل برامج دراسية بالمراسلة ، أو باستخدام البث الإذاعى والتلفازى .

(٤١) التربية من أجل السلام : Education For Peace

وتعمل على إكساب التلميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات التى تساعده على تحقيق السلام الداخلى ، وعلى تحقيق السلام بينه وبين الآخرين ، والتى تؤكد أهمية سيادة مبدأ السلام على مستوى جميع الشعوب . وبذا ، تتأكد عند التلميذ المفاهيم والمعانى السامية ، مثل : العدل والحق والأخوة والتعاون وحسن الجوار والمسئولية المشتركة . . . إلخ .

(٤٢) التربية من أجل المواطنة الصالحة

Education For Good Citizenship

وتهدف غرس القيم والقواعد والمبادئ والمثل والسلوكيات فى نفوس التلاميذ ليكونوا مواطنين صالحين ، بكل ما يحمله هذا المضمون من معانٍ سامية . وبذا ، يكون التلميذ عضوا فعالا ومتفاعلا مع الأفراد الآخرين ، حيث يعمل جميعهم من أجل أمن وأمان وحماية وتقدم وتطور الوطن الذي يعيشون فيه . ولا تقتصر التربية من أجل المواطنة الصالحة على المؤسسات التعليمية ، وإنما يشترك معها فى تحمل هذه المسئولية جميع المؤسسات الموجودة فى المجتمع .

(٤٣) تربية الوالدين : Parent Education

وتهدف مساعدة الوالدين على القيام بالأدوار المطلوبة منهما على الوجه الأكمل ، وذلك عن طريق إكسابهما المعلومات والقيم والمهارات التي تسهم في تحقيق هذه الأدوار .

(٤٤) التربية الوقائية : Protective Education

وتعمل على إكساب التلميذ السبل التى عن طريقها يمكن تدارك وقوع الحوادث والكوارث ، كما تعمل أيضا على إكسابه الأساليب التي يمكن عن طريقها مواجهة الحوادث والكوارث إذا وقعت أو تحققت . ولا تهتم التربية الوقائية بالجوانب النظرية بقدر اهتمامها بالإجراءات والممارسات العملية .

(٤٥) التربية الوظيفية : Functional Education

وتسهم فى إدراك التلميذ التطبيقات العملية للمعرفة والمعلومات ، وبذا يستطيع أن يربط بين النظرية واستخداماتها الوظيفية ،وبذا يفهم أن القيمة الحقيقية للعلم تتمثل فى إسهاماته في حل المشكلات المعيشية للإنسان ، إذ لا فائدة من أية نظرية لا يكون لها أية تطبيقات حياتية .

*** النظرية التربوية :** Educational Theory

يمكن مجازا وصف الأنشطة التربوية (التدريس - التعليم - التعلم - . . . إلخ) ، التى

تتحقق من خلال بعض العمليات والإجراءات ، والتى تنبثق منها بعض التوصيات ، بأنها نظرية تربوية .

ومن الصعب جدا ، وضع ضوابط دقيقة ومحددة للنظرية التربوية ، لأنها تتعامل مع الإنسان الذي لا يمكن أبداً ضبط سلوكه العام والخاص في الموقف الواحد وفى المواقف المتعددة مهما كانت المثيرات والمحددات ، وذلك بعكس النظرية الطبيعية التى يكون لها مدخلات محددة يترتب على تفاعلاتها وعملياتها ، مخرجات محددة أيضا .

(٦٠)

العلم والبحث العلمي

أولاً : العلم Science

(١) طبيعة العلم وأهدافه : The Science Nature and its aims

هناك تعريفات مختلفة للفظة العلم ،وأبسط هذه التعريفات أن العلم هو هيكل نظامي من المعرفة بحقيقة ظاهرة ما في شكل يسمح لنا بالتعامل معها بصورة مقبولة ومباشرة . وهناك مجموعة من الإهداف الخاصة بالعلم ، وهى :

(أ) الوصف . Description

(ب) التفسير . Explanation

(ج) التنبؤ . Prediction

(د) التحكم . Control

وتشير عملية الوصف إلى توضيح عناصر وأبعاد وحدود فكرة أو موضوع ما كيفيًا وكميًا ، وتبعا لذلك لا يكون الوصف مجرد مسألة شخصية ، إذ لابد أن تتوفر فيه سمة المشاركة والفهم من الآخرين .

أما التفسير فهو استخراج وتأويل المعانى والدلالات الكامنة والظاهرة فى فكرة أو موقف معين . وعليه ، قد يقدم التفسير - على سبيل المثال - تعليلاً منطقيًا عن أسباب ارتفاع معدل ظاهرة ما في وقت معين ، بحيث يستلزم ذلك مجموعة من العوامل التى قد يضعها الباحث فى شكل سلسلة سببية . وهناك نوع من التفسير يطلق عليه التفسير الوظيفى Functional Explanation ، مثل كلما زاد التعليم ارتفع الدخل . والناتج الأخير من عملية التفسير ، هو الفهم Understanding.

وينبغى أن توجد علاقة ارتباط بين التفسير والتنبؤ ، فالتفسير لا يكون له معنى أو دلالة، عندما لا يساعد علي التنبؤ ويعتبر مضيعة للوقت .وتعتبر نظم الإنذار المبكر Early Warning Systems من أمثلة أجهزة التنبؤ ، التى تشير إلى أهمية استخدام إجراءات معينة لتفادى وقوع كوارث أو نكبات . ولقد ظهر فرع جديد فى الدراسات السلوكية يعرف بتحليل العلاقات Relational Analysis ، حيث يتم تجميع اتجاهات العلاقات بين أطراف مشكلة معينة ودراستها طوليا عبر فترة من الزمن ؛ بهدف استخلاص نمط للعلاقات السائدة ، وعلى ضوء ذلك يتحدد نوع وكم احتمال اتجاه سلوك كل من هذه الأطراف فى علاقته بالآخرين ، وهنا تتضح علاقة الوصف بالتفسير والتنبؤ .

وأخيراً ، فإن عملية التحكم مسألة غالبا ما يؤثر عليها نوع القيم والمعايير السائدة فى الجماعة صاحبة القرار فيما يتعلق بالمشكلة التى تكون موضوع الدراسة . وكمثال على ذلك

السياسات التربوية ، فبينما نجد أن بعض الدول تتخذ من التدابير والإجراءات ما يؤكد مركزية التخطيط مثلا ، نجد أن دولاً أخرى تفعل العكس ، وتؤكد أهمية التخطيط اللامركزى .

تأسيسا على ما تقدم ، فإن العلم إجراء يتخذ ،وتدبير يتم بناء علي الدراسة والفحص والتقصى والوصف والاستنتاج والتصور الوقائى أو العلاجى .

وتتناول الطريقة العلمية ما هو موجود بالفعل دون تغييره ، بشرط إمكانية ملاحظته وتكراره . ولكي يتمكن العالم من الفهم والتفسير والتنبؤ والتحكم فى ظاهرة بعينها ، فإنه لابد وأن يصل إلى كشف القانون الذى يحكم حركة هذه الظاهرة . والطريقة العلمية هى أسلوب العلم فى هذا السبيل ، وهى تقوم على خطوات ، تعتمد أساسا على نوعين من النشاط ، هما : تجميع البيانات القابلة للتمحيص ، ثم تنظيمهاووضعها فى هيكل نظرى ، أو استنباط قضايا فرعية أو كلية من قضايا أخرى ، بغية تحقيق المزيد من اليقين بصدقها .

ومن هذا المنطلق ، راح العلماء السلوكيون يحاولون ويجربون مع استراتيجيات وتكتيكات طرق البحث من ناحية ، ومع نماذج بناء وتطوير النظريات السلوكية من ناحية أخرى.ويعتبر الاستنباط Deduction والاستقراء Induction القطبين الأساسيين للطريقة العلمية، سواء فى مجال الاكتشاف Discovery أو تمحيص الحقائق .

(٢) تعريفات العلم : Science's Definition

العلم كلمة شائعة الاستعمال ، قد تعنى أسلوب معرفة المعرفة ، وهو أسلوب تفكير منطقى نمطى موجه نحو إيجاد علاقات ارتباط سببية بين خواص أو عوامل أو متغيرات محسوسة أو مدركة ؛ لتفسير ظاهرة ما ، أو لتفسير سلوك منظومة طبيعية تحت ظروف معينة .

وهو بذلك يحاول تعريف ما هذا (What is) وليس ما يجب أن يكون (What Should be) ومحاولة التعريف هذه لاتخضع للحكم أو القيم الشخصية للقائمين عليه أو المشتغلين به .

وبذلك يصبح هدف العلم هو إنشاء نظريات أو قوانين عامة ، تحدد وتربط العلاقة التبادلية بين الخواص والمتغيرات وبين الأحداث (Events) في الزمان والمكان المعينين . وكثيراً ما تسمى بقوانين الطبيعة (Laws of Nature) وهى مبنية عادة على صلاحية عامة ، تستمد مصداقيتها من ملاحظة تكرار استمرار حدوث الظاهرة التي تفسرها هذه القوانين - تحت الظروف نفسها . وعلى أساس هذه القوانين ، يمكن التنبؤ بخواص وسلوك الظاهرة بدرجة عالية من الدقة واليقين . ويمكن للشخص العادى - دون الغوص في تفاصيل محتويات هذه القوانين، أن يحسب العوامل التي تحكم هذه الظواهر . فالشخص العادي ، على سبيل المثال، يمكن أن يعلم أن زاوية سقوط الضوء تساوى زاوية انعكاسه ، وأن انكسار الضوء تتوقف زاويته على كثافة الجسم الذى يمر من خلاله ، وكل ذلك دون معرفة طبيعة الضوء أو كنهه .

وإذا كان العلم يعتمد على الإدراك بالرصد ، فإنه يستخدم في سبيل ذلك وسائل للقياس وتحديد وحدات لقياس الكميات الفيزيقية والمادية ،وبذلك تسهم الوسائل فى الإدراك .

وعليه ، يمكن النظر إلى العلم على أساس أنه :

* النشاط الذى يقوم به الإنسان بهدف تفسير ما يحدث فى الكون من ظواهر مختلفة ، والسيطرة على تلك الظواهر .

* النشاط الذى يحصل به الإنسان علي قدر كبير من المعرفة بحقائق الطبيعة والسيطرة عليها .

* طريقة فى التفكير أكثر منه مجموعة معينة من الحقائق ، واتجاه عام من الأمور والحوادث التي تقع حولنا أكثر منه طائفة من القوانين .

* الجهد الذى يقوم به البشر . . . بمحاولة منظمة عن طريق الدراسة الموضوعية لظواهر لاحظوها لاكتشاف سلسلة من الأسباب والمسببات والتحكم فيها ،ويجمعون ما ينتج عن ذلك من نظم فرعية للمعرفة فى صورة منسقة ، من خلال تفكير وتصور يتبع منهجاً يعبر عادة عن تلك النظم الفرعية للمعرفة برموز رياضية ،وبذا يهيئون لأنفسهم فرصة استغلال فهمهم للعمليات والظواهر ، التى تجرى فى الطبيعة والمجتمع لمنفعتهم وصالحهم .

* تقتصر لفظة العلم الآن على دراسة كل ما يدركه الإنسان ويحسه في هذا الكون . ويكون سبيله لتحقيق ذلك ، المشاهدة والاستنتاج، أو التجربة والملاحظة .

* العلم هو الطريق الذى ينبغى أن يسلكه المتعلم إذا أردنا له أن يشب إنساناً يقظاً مفكراً قادراً علي تحمل مسئوليته ،وبحيث يكون لديه دافع حب الاستطلاع والخيال والوعى ، وبحيث يتفهم العالم من حوله .

* يمكن استخدام العلم في الخير والشر ، وتتطلب الحياة الديمقراطية مواطنين فى استطاعتهم المساعدة على اتخاذ قرارات ، تهدف استعمال الكشوف العلمية استعمالاً يتسم بالألمعية ، مواطنين في إمكانهم وضع أحسن الخطط لاستخدام الموارد القومية .

* هو هكيل نظامى من المعرفة بحقيقة ظاهرة ما في شكل ، يسمح لنا بالتعامل معها بصورة مقبولة ومباشرة .

ويشير التعريف السابق إلى أن العلم بمثابة مجموعة الحقائق والأفكار والنظريات التى تحققت ،وتم التأكد من صدقها وسلامتها من خلال الملاحظة أو التجريب ، وبذا يمكن استخدامها فى شتى جوانب الحياة العملية . لذا ، يتقبل الناس العلوم ، ولايختلفون فيها ، لأن مصدرها العقل . والعقل ثابت أمام ما تأكدت صحته .

* يدل العلم فى فحواه على وجود طرق منظمة للبحث ، بحيث أنها عندما تطبق على سلسلة من الحقائق ، تمكننا من أن نفهمها على نحو أحسن وأفضل ، وأن نتحكم فيها ، ونضبطها بطريقة أكثر ذكاء ، وأقل اعتباطا ومصادفة ، ويقسط أقل ضآلة من النمطية والرتابة واطراد النسق الروتينى .

* لأن العلم يبدأ بأسئلة نثيرها ، وبحوث وفحوص نجريها - فهو بهذه الخصيصة - مهلك

ومميت لكل النظم الاجتماعية والبرامج المجمدة ، ذات الغايات الثابتة والنهايات المغلقة.

* إن العلم لا يتألف من أي مجموعة من الحقائق العلمية ، كمادة معرفية ، وإنما قوامه - منهاج - من العقائد المتغيرة بسبيل من البحث الفاحص والتمحيص التجريبي .

* الاتجاه العملي ..... يتأصل جذريًا في المشاكل التي تعرض ، والمسائل التي تثار من قبل الظروف والأحوال التي يفرضها الواقع .

* من الأدوار العظيمة للعلم ، قدرته الفائقة لفتح الممارسة العملية والتطبيق الإجرائي للمكتشفات الحديثة ، وبذا يلبي رغبات ومتطلبات الإنتاج والاحتياجات الخاصة بقوانين التنمية والتطور ، كما أنه يضع الثروات الطبيعية في خدمة الإنسان ، وفي معرفة استخدام قوانين الطبيعة .

* يدخل العلم في وقتنا الحالي ، في مرحلة حديثة ، تمتاز بالانتقال من التوسع إلى التكثيف ، فالعلم مدعو للتطور ، عن طريق تنظيم عمل العاملين في المجالات العملية ، لوضع المبادئ والطرق الفضلى في الاتجاهات النافعة .

* يمكن النظر إلى عمليات العلم ، وفق ما أشارت إليه الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم A A A S ، على أساس أنها عمليات أساسية ، تشمل : الملاحظة ، القدرة على استعمال العلاقات المكانية والزمانية ، التصنيف ، استعمال الأرقام ، القياس ، الاتصال ، التنبؤ ، الاستنتاج ، وعمليات تكاملية أخرى تشمل : فرض الفروض ، والتعريف الإجرائي ، والتحكم في المتغيرات ، وتفسير البيانات ، والتجريب .

* حيث إن عالم اليوم هو عالم عمليات تقوم بتهديم وتوليد معلومات وبنى ، فإن العقلانية الجديدة للعلم تؤدي إلى إعادة النظر في العلاقات بين الإنسان والإنسان من جهة ، وبين الإنسان والطبيعة من حوله من جهة أخرى .

* التغيرات العديدة التي حدثت في النشاط المسمى بالعلم ، يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات ، يمكن إيجازها في الآتي :

- بنية الثورات العلمية Revolutions Structure Of Scientific
- سيادة العلم المؤسساتي Science Institutional
- حلم النظريات الموحدة Theories Unifying

وعلى الرغم مما تقدم ، يظل السؤال قائماً : ما المقصود بالعلم ؟

* إن التعريف الشائع للعلم على أنه تراكم من المعلومات (المعرفة) المصنفة ، كان من الممكن قبوله وإقراره لولا أنه يتضمن لفظة (مصنفة) ، ولفظة (معرفة) ، وكل منهما تحتاج إلى تعريفات محددة .

* أيضاً ، يمكن تعريف العلم بأنه :

طريقة أو منهج للتناول أو التفكير نحو هذا العالم الواقعي التام ، نحو العالم المحسوس

بخبرات الإنسان . إنه - فضلاً عن ذلك - اتجاه يهدف اليقين (الإقناع) Persuasion عند وجود الحقيقة النهائية .

* العلم - فقط - هو أسلوب للتحليل يمكن العالم من وضع افتراضات (فروض) فى صيغة (إذا كان - فإن -) . وعليه ، فإن تصنيف أى نوع (جزء) من المعرفة ، لن تكون علما إذا لم تبدأ - بالقطع - بتلك القواعد المقررة .

* إن الغرض الوحيد للعلم هو فهم هذا العالم الذى يعيش فيه الإنسان .

(٣) العبارات العلمية : Scientific Terms

* يشير مصطلح العلم إلى نوع معين من النشاط ، وإلى نتائج ذلك النشاط .

* وغالبًا ما يحدث تمييز بين البحث كنشاط ، وبين المنظومة الناتجة عن ذلك النشاط .

فالنشاط العلمى هو منشط إنسانى يستهدف كشف الحقائق .

والمنظومة العلمية هى منظومة من العبارات المترابطة التى تمثل هذه الحقائق . وقد يتمكن الإنسان العادي من البحث عن الحقيقة بطرق عديدة ، ولكنها ليست كلها علمية .

فعندما يبحث الإنسان عن شقة خالية ، أو يستقصى عن سعر سيارة معينة ، فليس فى مثل هذه الحالات ممن ينطبق عليهم صفة العالم . ولكن ، إذا كان الإنسان يبحث عن العلاقة بين الدخل القومى وأسعار السيارات ، فمن المحتمل فى هذه الحالة أن يكون مشغولا ببحث علمى ، قد يقود إلى سلسلة من العبارات التي تكون فى مجموعها منظومة متكاملة أو جزئية من منظومة .

* إن البحث ونتائجه يتعاملان من نوع معين من المصداقيات (Truths) ، ويسعى إليها بطرق معينة ، ولها مواصفات خاصة . العلم لا يحتكر الحقائق ، فكثير من العبارات المتداولة فى سياق الحياة اليومية ، تمثل نوعًا من الحقائق ، ولكن القليل منها حقائق علمية . فالبحث العلمى ، لا يتعامل مع ما هو واضح ، إذ أن الواضح لا يحتاج إلى بحث .

* وعلي الرغم من صعوبة وجود تعريف محدد ودقيق للفظة العلم ، فإن هناك بعض المعايير التي تميز العلم ، والعبارات العلمية عن غيرها . وهذه المعايير اختبارية فى طبيعتها وليست مسلمات قبلية ، ومشتقة من العناصر المشتركة في بحوث ومنظومات العلوم الطبيعية وغيرها .

* تعبر العبارات العلمية عن كشف عن حقيقة ، فهى تحتوى على أفضل المعلومات المتوفرة عن الأشياء والأحداث . وعليه .. فإن نتائج البحث بمثابة حقائق تم التأكد من صدقها .

* هناك براهين أو شواهد موضوعية تثبت صحة كل عبارة علمية ، فالشواهد هى العلاقة التي تفرق بين ما هو علمى وما غير علمى . والبحث العلمى هو - إلى حد كبير - منشط يسعى إلى إيجاد شواهد علي صحة عبارات أو قضايا علمية . والشاهد

يكون موضوعيا عندما يكون مستقلا عن الباحث ، أى بعيدا عن ذاتيته ، بحيث يمكن لأى باحث آخر أن يحقق أو يرفض أو يعدل العبارات العلمية . والمنظومات العلمية ليست جزمية أو عقدية ، ولكنها قابلة للتغيير والتعديل مع تقدم البحث وفى حالة ثبوت ذلك .

* العبارات العلمية تعبر عن قضايا عامة ، وليست حالات عامة . والمفاهيم العامة ، تنتج عن عمليتى التجريد والتصنيف . فالعلم يجمع الأشياء والأحداث ويصنفها ، ويبحث عن أكثر الحقائق تعميما بالنسبة لها . والعلوم المتقدمة جدا مثل الرياضيات، تتعامل بقضايا على درجة كبيرة من التعميم والتجريد . ففى الرياضيات مثلاً عندما تقول إن :

(أ + ب)^{2} = أ^{2} + ٢ أب + ب^{2} فإن هذه قضية عامة لا تعرف شيئاً عن هوية (أ) أو (ب) . فقد يكونا عددين ، وقد يكونا طولين لأشكال هندسية ، وقد يكونا احتمالين لأحداث ، وقد يكونا كيانين أكثر تجريدا من كل ذلك .

* العبارات العلمية منظومية ، بمعنى أنها تتبع ترتيبا معينا يعتمد على أهداف الباحثين وطبيعة المادة المبحوثة وطرق البحث . إن مجرد وجود تجمع من العبارات الصادقة لايكون علماً . فالمنظومة العلمية تتطلب، تنظيما مرتبا معينا (مثلا مجموعة من المسلمات والمبرهنات والبراهين والنظريات ، أو مجموعة من المتغيرات المستقلة والتابعة والوسيطة ، أو أى ترتيب منظومى آخر) .

* العبارات العلمية تذهب إلى أبعد من البيانات الاختبارية (الأمبريقية Empirical) ، فهى تفسر البيانات وتستنتج العلاقات بين الأشياء والأحداث التى يتم مشاهدتها . إنها تسعى إلى الحصول على العلاقات السببية (Cause) ، والغائية (Teleological) ، والمنطقية (Logical) : إذا كان ...... فإن ...... ، والرياضية الدالية (Functional) ، أو أية علاقات أخرى .

* تقدم العبارات العلمية العلاقات العلمية أولا فى صورة مجموعة من الفروض كقوانين احتمالية ، تنظم أو تفسر مجالا معينا يجرى عليه البحث .

* تساعد العبارات العلمية على التنبؤ بأحداث وتطورات مستقبلية ، فأهداف البحث العلمى هو الكشف عن الحقيقة بقصد التنبؤ بأحداث مستقبلية . والمعرفة بالحاضر تساعد علي التنبؤ بالمستقبل ، وهذا بدوره يؤكد المعرفة بالحاضر .

* العبارات العلمية قابلة للتطبيق فى بحوث مستقبلية ، وفى مجالات الحياة العلمية . فالعلوم التطبيقية والتكنولوجية تعتمد على الاستقصاء العلمى وعلى نتائجه . والنجاح في العلوم التطبيقية ، مثل : الزراعة والطب والهندسة ، يعتمد بدرجة كبيرة على أسس علمية .

فى ضوء ما تقدم ، يمكن تعريف النظرية Theory Definition على أساس أنها :

* إن النظرية هى أكثر الأشياء عملية ، لأن ذلك التوسيع فى مدى الانتباه بحيث يتجاوز الغرض القريب والرغبة الدائبة ، يفضى فى نهاية المطاف إلى خلق أهداف وغايات أوسع وأشمل وأعم وأطول بعدا ، ويمكننا من الإفادة فى تثمير واستخدام مدى أكثر اتساعا وعمقا من الظروف والوسائل ، يكون أوفى بكثير مما بدا فى ملاحظة الأغراض العملية البدائية .
* إن النظريات - كما هى مستعملة في البحث العلمى - هى نفسها مسائل تجريد منظم، ومثلها ، كمثل الأفكار ، فإنها تفلت وتنصرف بعيداً عما يمكن تسميته الحقائق المعطاة مباشرة ، لكى تكون قابلة للتطبيق على مدى أوسع وأعم وأوفى من الحقائق المتعلقة بها .

(٤) صورة العالم : Scientist

توجد تصورات شائعة نمطية Stereo Types عن العلماء ، ومن أمثلتها نذكر الآتى :

* إن العالم شخص ذو طبيعة معينة ، يتعامل مع الحقائق داخل المعامل ، ويستخدم أجهزة معقدة ، ويجرى تجارب متعددة ، ويختزن أكوامًا من الحقائق ، والمعلومات فى ذاكرته ومكتبته . وهو له دوافع نبيلة ،ويعمل على تحسين البشرية . وهناك احتمالات كبيرة للثقة فيه والصدق فيما يقوله .
* إن العالم شخص عبقرى يفكر فى حلول النظريات المعقدة . وهو يقضى وقته فى برج عاجٍ بعيدا عن الواقع ، ولا يقحم نفسه فى التصدى للمشكلات الحياتية . فهو شخص نظرى غير واقعى ، وغير عملى بالنسبة لمشكلات المجتمع ، وإن كانت نظرياته قد تقود إلى نتائج عملية بين الحين والآخر . إنه يحترف العلم من أجل العلم.
* إن العالم شخص مخترع ، ورجل تكنولوجيا وهندسة . فالعلم فى هذه الصورة يعنى بناء الكبارى ، وصناعة السيارات ، والصواريخ ، وتطوير الأجهزة ، واختراع الآلات. ومن ثم ، فإن العالم رجل يطور الاختراعات والأجهزة ، إنه مهندس ماهر يعمل على تيسير الحياة وجعلها سهلة ،وإن كانت بعض اختراعاته الحديثة مدمرة .

ولاشك أن النظرة العلمية للعالم تختلف عن ذلك ، فالنظرة العلمية ترى أنه :

* شخص يقوم بنشاط يضيف عن طريقه معرفة منظمة ، ومنظومية للبشرية .
* إنه شخص يعمل على اكتشاف حقائق جديدة ، ويضعها فى شق منظومى مترابط ، ليكون نظريات متكاملة تفيد فى تغيير الظواهر والمشاهدات .
* إنه شخص يستفيد من المعلومات الحديثة في إضافة معلومات جديدة ، فهو دائما محب للاستطلاع .
* أنه شخص يقتحم المشكلات والمواقف الغامضة ، ليكتسب للبشرية موقعا جديدا على شاطئ الحقيقة .

وفى ضوء استخدام العلماء لما يسمى بالأسلوب العلمى ، والذى يتخلص فى تحديد المشكلة تحديداً واضحًا ، ويترجمها إلى مجموعة من الأهداف ، ثم يضع فروضًا فى ضوء المعلومات المتوافرة عن المشكلة ،ويجمع البيانات أو يجرى تجارب من خلال أدوات بعينها يعدها خصيصًا لذلك الغرض ، ثم يحلل بياناته ويستدل منها على صدق فروضه ، ثم يفسر ما توصل إليه ، ويربط بينه وبين ما يتصل به من معلومات فى شكل تعميمات ، تعمل على إرساء قوانين وقواعد عامة تغطى سلوكيات الأحداث والأشياء والبشر أحيانا .

ويمكن أن يتصف العالم بالصفات التالية :

١ - التمكن من الطرق المختلفة فى جمع البيانات .

٢ - القدرة على صياغة أهداف البحث بطريقة قابلة للقياس .

٣ - القدرة على تحديد مشكلة البحث بوضوح .

٤ - القدرة على صياغة الفروض القابلة للاختبار وطرح الأسئلة القابلة للإجابة .

٥ - القدرة على استخدام المصادر والمراجع المكتبية بطريقة صحيحة .

٦ - القدرة على استخراج النتائج واستخلاص التعميمات .

٧ - معرفة أنماط وأنواع تصميمات البحوث المختلفة .

٨ - معرفة الإحصاءات الوصفية ومقاييسها ، والعينات واختيارها .

٩ - القدرة على إعداد أدوات جمع البيانات بطريقة ملائمة للجمهور المستهدف وتطبيقها .

١٠ - القدرة علي التحليل الإحصائي والتحليل اللفظى الروائى .

وتمثل المعارف والقدرات من ١ إلى ٥ آنفة الذكر ، ضرورة أساسية للباحث ، ليتمكن من القيام بأعباء مرحلة الإعداد والتخطيط للبحث أو ما يسمى بالمرحلة التحضيرية أو التجهيزية ، وعدم توفر هذه المعارف يثير هالة من الظن فى هوية الباحث وكينونته ، ومن ثم فيما يتصل بجهده البحثى وجدواه .

وتعكس البنود ٦ ، ٧ ، ٨ ، القدرات المنهجية التي لابد منها للباحث ، والتى لا غنى عنها فى المرحلة التنفيذية والميدانية للبحث بوجه خاص .

ويتصل البندان ٩ ، ١٠ بالقدرات الإحصائية اللازمة للبحث ، وهما من مستلزمات مرحلة إعداد التقرير النهائى للبحث . ونضيف إلى ذلك ضرورة الإلمام بالقواعد الفنية فى إعداد التقارير والبحوث العلمية .

(٥) العلم الأخلاقى : Moral Science

* الأخلاق هى أكثر الموضوعات إنسانية وإحسانا ورحمة . إنها أمس شئ بالطبيعة الإنسانية وأوثقها صلة بها .

* حيث أن الأخلاق تعنى بالطبيعة الإنسانية بصفة مباشرة ، فإن كل شئ يمكن أو مطلوب

معرفته عن العقل الإنسانى والجسم الإنسانى ، فى الفسيولوجى والطب والانثروبولوجى والسيكولوجى ، يعتبر من صميم البحث الأخلاقى .

* العلم الأخلاقى ليس شيئاً له دائرة اختصاص منفصلة معزولة ، وإنما هو معرفة طبيعية مادية بيولوجية تاريخية ، موضوعة فى محتوى إنسانى ، بحيث تضئ وتشع وتنير السبيل وتوجه مناشط الناس .

* إن التقدم العلمى والتكنولوجى (يسبر) استقرارية النظام الاجتماعى . ومن هذا المنطلق ، تظهر أهمية حيادية القيم فى العلم Axiological Neutrality of Science . فالإشكاليات التى يمكن أن تنشأ عند السطح البينى : العلم / المجتمع ، لا يمكن أن تحل إلا بفهم التعقد الفعلى للعمليات المجتمعية . وإذا لم يتم فهم هذه العمليات ، فإن استجابة النظام ، قد تكون استجابة سلبية بصفة أساسية .

(٦) العلوم وثقافتها : Science and it's Culture

* تعنى كلمة العلوم كلا مركبا من الحقائق والفروض يكون فيه العنصر النظرى عادة قابلا للإثبات . وفى نطاق هذا المفهوم ، تشمل هذه الكلمة ، العلوم التى تختص بالحقائق والظواهر الاجتماعية .

* هى محصلة المعارف التي يدركها الإنسان على مر الزمان والمكان ، سواء أكانت هذه المعارف نتيجة فكرة وإبداعه ، أم أنها ميراث الآخرين .

* أما ثقافة العلوم ، فهى :

مجموع المعارف التى يحصل عليها المواطن غير المتخصص فى فرع علمى بعينه ، والتى تتناول أى فرع من فروع المعرفة المختلفة . والمقصود بهذه الفروع ، كل ما يصنف تحت أى من العلوم الطبيعية ، والبيولوجية ، والسلوكية ، والرياضية .

(٧) العلوم الإنسانية : Human Science

* ينظر عادة إلى الإنسان فى فاعليته من حيث هو كائن متكامل ، يحب المنفعة ويحب الطموح ويحب الخيال ويحب التأمل ويحب أشياء كثيرة جدا مما يجاوز به قيود اللحظة الراهنة .

* العلوم الإنسانية علوم تدرس البيئة ، والعلوم الطبيعية علوم تدرس موضع الإنسان من البيئة .وينبغى أن تتداخل العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية فى جهد بشرى واحد ، فلا يكون فيه عالم للطبيعة جاهلا بتاريخ الإنسانية وأهدافها ، ولا يكون فيه دارس للإنسان جاهلا بالبيئة الطبيعية التى يسكنها الإنسان .

* وتتمثل أزمة النظرية فى العلوم الإنسانية فى المدخل المباشر والطبيعى، الذى من خلاله يمكن إلقاء الضوء على ما يعترى البحث فى الإنسانيات من أزمات ، وما قد يقابله من مشكلات تعوق تحقيقه لأهدافه . إن أهم مصادر أزمة النظرية وتكوين النظرية ترتبط أساسا بالتوجه النظرى حسب ما تعكسه خلفية الباحث الثقافية ، وكذا البعد

عن إدراك الواقع الفعلى ، سواء أكان هذا من الناحية التربوية أم الاجتماعية أم النفسية ... الخ ، إدراكا كليا والمبالغة فى تجزئة ذلك الواقع ، والتحيز لواقع ما مفروض (أحيانا يكون وهميا وليس له أساس من الحقيقة أو الوجود) ، بجانب زيف الوعى بمجال العلم وموضوعه ونظريته ومنهجه . وهى جميعًا نتاج لواقع إنسانى مرتبط بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتربوية .

وتتطلب المسألة فى جميع الأحوال ، تصورات بديلة لحل الأزمة من خلال عديد من المحاولات النقدية .

ومن الملامح الأساسية لأزمة العلوم الإنسانية ، ما يرتبط بمعوقات تطبيق المنهج العلمى فى دراسة هذه العلوم التى مازالت تعانى من الانفصام بين النظرية والتطبيق ، مما ينعكس أثره سلبيا . ويتمثل هذا الأثر السلبى فى وجود نظريات تربوية أو اجتماعية أو نفسية عامة متعددة ومتضاربة ، على عكس الحال الموجود فى العلم الفيزيقية والبيولوجية . وكنتيجة طبيعية لذلك ، عدم إسهام البحوث التربوية المتعددة فى بلورة نظرية تربوية حقيقية تتسم بالعمومية .

وبعامة ، تعانى العلوم الإنسانية من انفصام بين البحث التجريبى فى ميادينها وبين النظريات الإنسانية فى مجالاتها ، على عكس الموقف فى العلوم الطبيعية الأخرى . لذا ، يقتصر عمل العاملين فى مجالات الإنسانيات على مجرد جمع وقائع جزئية عن بعض مشكلات هذه الميادين ومظاهرها ، دون أن يؤدى ذلك إلى صياغة نظرية تتسم بالعمومية .

إن عدم الاسترشاد عند جمع الوقائع التى تنبثق من الدراسات الميدانية والتجريبية فى مجالات العلوم الإنسانية بنظرية عامة ، يجعل هذه البحوث عديمة القيمة ، أو قليلة القيمة على أحسن تقدير ، بالنسبة لتطور المعرفة العلمية فى مجالات العلوم الإنسانية .

وهناك فريق آخر من العلماء ، فى مجال العلوم الإنسانية ، قد يقومون بصياغة نظريات عامة ، إلا أن هذه النظريات تتصف بالصيغة التأملية أو المكتبية ، دون أن تعتمد هذه النظريات على وقائع تتم ، أو تتحقق فى الواقع الفعلى الحياتى والملموس .

(٨) علوم المستقبل : Future Science

* تقوم العلوم أيا كانت على أساس بنيات أو تركيبات ونظم وقوانين تحدد العلاقة المختلفة فى التخصص الواحد أو فى التخصصات المختلفة .

وعليه ، فإن علوم المستقبل قد تكون امتداداً طبيعيا للنمو والتطور الذى يحدث فى العلوم الحالية ، أو قد تظهر فى صور وصياغات (لفظية ورمزية) تختلف تماما عما هى عليه الآن (كأن تظهر فروع جديدة من العلوم غير معروفة من قبل) . وسواء أكانت هذا أم ذاك ، فإن بنيات وتركيبات ومعادلات وقوانين وأنظمة علوم المستقبل، تعد الآن فى علم الغيب ، وتتوقف على الجهود التى يبذلها العلماء ، وعلى النتائج التى يصلون إليها ويحققونها .

وتظل علوم المستقبل مجهولة الهوية وغير معلومة المصدر (مجازاً) بالنسبة لظروف الزمان والمكان اللذين يسبقان ظهورها .

* وتندرج علوم المستقبل فى زمرة ما هو آت ، ولا تنتمى لمجموعة العلوم المكتشفة والمتعارف عليها . لذا ، قد تكون هذه العلوم سبباً مباشراً فى سعادة البشرية أو شقائها بسبب ما تقدمه وتفرزه تلك العلوم .

وتكون علوم المستقبل فى أغلب الأحيان (إن لم يكن فى جميع الأحوال) علومًا غيبية ، تعتمد على التنبؤ فى قيامها ، وإن كانت هناك بعض المؤشرات التى تدل على أهمية وضرورة التفكير فيها .

قد تكون فكر وهوية وثقافة وفلسفة علماء المستقبل ، مختلفاً عن المألوف والمتداول الحالى ، لأنهم قد يكونون من مكان آخر وفى زمان آخر ، وبالتالى لا يستطيع الناس العاديين أو العلماء الحاليين الذين يلتزمون بالمنهج العلمى البحت ، التنبؤ بما يفكر فيه علماء المستقبل ، بينما يستطيع الأدباء بما لديهم من طموحات وثابة تسبق الزمن الآنى ، وبما لديهم من خيال مستقبلى واسع ، تحقيق هذا الأمر ، كنوع من الشطط الفكرى أو كنوع من الأمنيات الشخصية .

* لا يتوقف ظهور علوم المستقبل على المهندسين والعلماء ، الذين يعملون فى مجال المستقبليات ، بقدر ما يتوقف على الجو العقلى والظروف الثقافية التى يعملون فيها.

ينبغى أن تشمل تنظيمات الوقت فى علوم المستقبل ، كلاً من الدراسات والبحوث : العلمية والإنسانية معاً ، وبخاصة أن عديداً من الدراسات والبحوث الأدبية قد بشرت بحدوث إنجازات علمية هائلة (كما قلنا من قبل) ، وتحققت بالفعل بعد مئات السنين .

فعلى سبيل المثال ، أزاح علماء الاجتماع الستار عن المستقبل ، وحاولوا إعطائه اتجاهات وهوية ، ونظروا إلى الماضى كتمهيد والحضار كمسئولية . لذا ، فإن (ترجت) يرى أن علم التقدم الاجتماعى يجب وضعه كأساس للتخطيط للمستقبل .

* فى ضوء المبدأ الفلسفى : يوجد السبب قبل وجود المؤثر ، وفى المبدأ الاجتماعى : يبقى العلة والمعلول مختلفين رغم وجودهما داخل نظام حتمى ، ينبغى أن نتعامل مع علوم المستقبل ، ونحن نضع فى اعتبارنا إمكانية وضوح هذه العلوم (حتى وإن لم يتحقق ذلك فى زمن وجودنا) ، والإعلام عنها ، وبذا يمكن تحديد العلاقات المتبادلة الحقيقية التى تسفر عنها علوم المستقبل .

(٩) التنمية العلمية : Scientific Development

هى المسلك الوحيد للدول لإعداد الأفراد أقوياء العقول ، المثاليون ، الواثقون فى أنفسهم، الذين يقدرون قيمة العلم وأهميته فى سعادة ورفاهية الإنسان .

* لا يقتصر دور التنمية العلمية فقط على إعداد الأفراد ، وإنما تشمل وتمتد تأثيراتها على جميع المجالات المادية والمعنوية والأخلاقية الموجودة فى المجتمع .

* التنمية العلمية أكثر من مجرد مجموعة من الحقائق والقوانين ، وإنما هى عالم العلم

بكل ما يتضمنه من معارف ومهارات ومدركات جديدة ومتطورة .

* تسهم التنمية العلمية فى تطوير تفكير الإنسان ، حتى لا يفكر في عالم العلم بمعزل عن بقية الجوانب الثقافية الأخرى ، وحتى يدرك أن العلم فى إطاره الشامل (الصياغات النظرية والتطبيقات العملية) يعتبر أعظم لعبة ممتعة فى العالم . أيضاً ، تسهم التنمية العلمية فى جعل المعرفة العلمية جزءاً من حياة الإنسان ، فتذكى فيه دوافع حب الاستطلاع ، كما تشجعه على الخيال والتفكير المستقل .

* تبرز التنمية العلمية أهمية التنوع فى النماذج التى يتعامل معها الإنسان أو يحتذى بها ، لأن تعامل الإنسان مع نموذج واحد دون غيره ، يعنى بالنسبة له القهر والكبت والتفكير الأحادى .

* تبلور التنمية العلمية حجم وسرعة التقدم المعاصر فى المعرفة ، وفى الطرق الفنية للحصول عليها ونشرها .

* توضح التنمية العلمية أن البحث العلمي ينبغي أن لا يتوقف عند فكرة واحدة بشأن حل أية مشكلة ، لأن ذلك قد لا يؤدى إلى الفهم الكامل لأبعاد حل المشكلة .

ثانياً : البحث العلمى Scientific Research

(١) البحث Research

* إن وجود البحوث ليس مسألة شك . فالبحوث تدخل فى كل ناحية من نواحى الحياة ، وتتغلغل فى كل وجه من أوجه كل النواحى والمجالات .

وفى الحياة العادية اليومية ، يفحص الناس الأشياء ، ويختبرونها ويجسونها ويقبلونها – فكريًا – وهم بذلك يستدلون ويحكمون (طبيعيًا) ، تماما مثلما يحصدون ويزرعون وينتجون ويتبادلون السلع . وكمنهاج للمسلك ، فإن باب البحث مفتوح ومتاح للدراسة الموضوعية على غرار كل تلك الأشكال الأخرى من السلوك .

* أن تتبين موقفاً أو وضعاً ما يتطلب بحثاً ، هو الخطوة الابتدائية في البحث .

* البحث هو التحويل الضابط الموجه لموقف أو وضع غير محقق أو غير مقرر (نكرة) إلى موقف أو وضع محقق مقرر (معرفة) ، لدرجة أن مكوناته المتمايزة وعلاقاته وترابطاته تصبح قادرة على تحويل عناصر الموقف الأصلى إلى كل موحد .

(٢) مواصفات البحث العلمى : Scientific Research Characteristics

نظراً لصعوبة وضع تعريف دقيق ، يمكن فى ضوئه الحكم بأن نشاطاً معيناً يمثل أو لا يمثل بحثاً ، فإننا نضع هنا بعض مواصفات البحث العلمى :

* البحث نشاط هادف يوجه إلى حل مشكلة محددة ، ومن ثم فإنه :

- يجيب عن سؤال أو أسئلة معينة .

- يختبر صحة فرض أو فروض يضعها الباحث كعبارات احتمالية .

* يبنى البحث على حبرة يمكن مشاهدتها ، وشواهد يمكن قياسها ، ومن ثم :
- بعض الأسئلة الجيدة يمكن ألا تصلح أسئلة بحث ، لأنه لا يمكن مشاهدة نتائجها أو قياس التغييرات التى تتضمنها .
- البحث يقبل ما يمكن تحقيقه أو التحقق منه .
- البحث يرفض العقل المغلق ، والتحيز من جانب المشتغل به .

* يتطلب البحث مشاهدة ووصفاً دقيقاً ، ومن ثم :
- يختار الباحث أو يبنى بنفسه أدوات بحثه فى ضوء أهدافه المحددة .
- الأدوات لابد من أن يثبت صدقها (صلاحيتها) ، وثباتها (موثوقيتها) .
- البيانات والمعلومات إذا ما تحولت إلى صور كمية يسهل فهمها ، ويتيسر معالجتها وتحليلها ، يزداد احتمال صدق نتائجها .
- تجميع البيانات لابد وأن يكون من مصادر أصلية ، وبأساليب صحيحة وسليمة .
- لابد من تحليل البيانات واستخلاص الظواهر والعلاقات المتضمنة فيها .

* يبنى البحث على الخبرة المسبقة بالمجال الذى يجرى البحث فيه ، ومن ثم :
- لابد من تمكن الباحث من الدراسات النظرية والبحوث السابقة فى مجال البحث قبل البدء فيه .
- نتائج البحث تمثل دفاعاً تزايديًا للمعرفة النظرية بمجال البحث .
- هناك أهمية لوجود نظرية ينطلق منها الباحث .
- هناك أهمية للتعاريف النظرية للمصطلحات ، والتى على أساسها تشتق تعاريف إجرائية ، يقصد بها المعنى الإجرائي الذى يستخدمه الباحث فى تعريف متغير معين ، وفى كيفية قياسه .

* يتضمن البحث تحليلاً : موضوعيًا ومنظمًا ومنطقيًا لما حصل عليه الباحث من بيانات، ومن ثم:
- هناك أهمية لاختيار أساليب المعالجة الإحصائية التى تتفق والتصميم الإجرائى للبحث .
- إن مجرد وجود عمليات إحصائية لا يعنى صدق النتائج التى تم التوصل إليها . فإذا لم يكن الاختبار أو الأسلوب الإحصائى مناسباً وشروطه متوفرة ، فهو يسئ إلى البحث .
- لابد من إلقاء العاطفية بعيداً عند التحليل والتفسير
- لابد من الاستفادة من نتائج البحوث السابقة عند التحليل .
- إن المعالجة الإحصائية لفرض ما ، هى اختبار لصحة الفرض ، أكثر منها إثباتاً له،

وتحديد درجة احتمالية لقبول أو لرفض هذا الفرض .

* لابد وأن ينتهى البحث بمجموعة محددة من النتائج ، ومن ثم :

- لابد من وجود إجابات صريحة عن كل سؤال من أسئلة البحث .
- لابد من وجود نتيجة عامة تستخلص من النتائج ، وتجيب بصفة عامة عن التساؤل الذى فرضته مشكلة البحث .
- فى الحالات المثالية ، فإن نتائج البحث ، يمكن أن تؤدى أو تقود إلى تعميمات أو مبادئ منظومية فى شكل نظريات أو قوانين عامة ، ينتج عنها المزيد من القدرة على التحكم فى الأحداث التى قد تكون أسباباً أو نتائج لأنشطة علمية معينة .

(٣) البحث العلمى كدراسة منظمة :

Scientific Research as a Styled Study

يكون البحث منظماً إذا تحقق الآتى :

* له أساس منطقى واضح :

يجب أن يقدم الأساس المنطقى للبحث إجابات واضحة ودقيقة للسؤال : لماذا يعتبر هذا البحث مهماً ؟ . وهناك إجابات محتملة لهذا السؤال ، ومنها :

- أن الدراسات السابقة لم تصل إلى نتيجة مقنعة .
- إن الدراسات السابقة كانت خاطئة .
- إن البحث سيلقى الضوء على جانب مهم من جوانب الأنشطة البحثية المعرفية ، يؤدى إلى مزيد من الاكتشافات العلمية الناجحة .
- إن البحث سيلقى الضوء على جانب مهم من جوانب المعرفة النظرية أو العملية غير المطروقة من قبل ، وقد يؤدى هذا إلى تعميمات أو نتائج مفيدة فى الحياة العملية .
- إن البحث سيؤدى إلى اكتشاف فعالية بعض القوانين والنظريات التى يتبناها .

* له أساس نظرى :

فى التحليل النهائي ، فإن نوعية البحث تقوم على أساسه النظرى . فعلى سبيل المثال ، إذا بحثنا أثر دوائين فى علاج أحد الأمراض ، فينبغى التأكد قبل إجراء البحث من أن التركيب الكيميائى لكل من الدوائين مختلفاً ، لأنه إن لم يتحقق ذلك، وكان التركيب الكيميائى لكل منهما متماثلا ، أو يشترك فى كثير من الصفات أو العناصر فسيكون البحث فى هذه الحالة عديم الجدوى .

وعلى ذلك يمكن القول أنه مهما استخدمنا أساليب إحصائية متقدمة ، فلن يشفع ذلك عن ضعف الإطار النظرى لبحث من الأبحاث .

* له منهج بحث معين :

يمكن القول أن البحث فى أى مجال أو جانب (طبى ، هندسى ، تجارى ، زراعى ، .... إلخ) ، هو جزء من البحث العلمى العام ، من حيث : مبادئه ، وأسلوب إجرائه .

* تفسر نتائجه بطريقة موضوعية :

ينبغى أن يعرض البحث العلمى نتائجه بطريقة موضوعية ، وواضحة ، ومنفصلة عن التفسيرات الذاتية للباحثين . وتكمن أهمية ما سبق فى أن بعض الباحثين يبالغون فى تفسيرات أبحاثهم . وبعامة ، إذا قدمنا نتائج أبحاثنا بموضوعية وبعيداً عن الذاتية ، فإننا بذلك نسمح للقارئ بحرية تفسير هذه النتائج بطريقة قد تختلف جذريًا عن تفسيرنا لها .

(٤) البحث العلمى والنظرية العلمية

Scientific Reasearch & Scientific Theory

* تتضمن عملية البحث ، كنشاط وجهد ، تخيل وفحص وتنقيب عن هدف معين ، مثل: استكمال ناقص ، أو تصحيح أو توضيح مبهم ، أو تمحيص معروف .

وقد طور الإنسان عبر تاريخه الطويل أكثر من درب ومسلك إلى أن اهتدى إلى النهج العلمى ، وطور طرقًا للسير فيها ، وهى طرق البحث العلمى ، وكذلك أدوات تساعده فى الوصول إلى هدفه ، وهى أدوات جمع وتحليل وقياس البيانات وتفسيرها .

* إن علاقة البحث العلمى بالنظرية العلمية ، أشبه بعلاقة الأب بالابن . فعندما نجمع بيانات عن طريق البحث ونختبرها ، فإن ذلك قد يؤدى إلى مفاهيم جديدة ، أو إلى توضيح مفاهيم قديمة ، أو إعادة صياغة مبادئ وموجهات عمل معينة . وعليه ، قد يؤدى البحث إلى تطوير أو ابتكار مبادئ جديدة أكثر اتفاقاً وموا ءمة مع المبادئ العامة والخاصة للنظريات العلمية .

* وكما أن البحث يفيد النظرية ، كذلك فإن النظرية تفيد البحث ، بل قد توجهه ، وتكون بمثابة كشاف الضوء أمامه ، وتحدد مفاهيمه ومتغيراته وأدواته . ولعل السؤال الذى يطرح نفسه هنا هو : ما الذى يستطيع البحث العلمى أن يقدمه ؟ إن أهم ما يمكن تقديمه فى هذا الشأن ما يلى :

١ - الوصف والتحديد الدقيق للمواقف والمشكلات والحاجات .

٢ - الاحتمالات والتوقعات الخاصة بمستقبل الممارسة والإنجاز المهنى فى طرق وأساليب العمل البحثى .

٣ - كشف مدى فاعلية وكفاءة أساليب العمل والأداء .

٤ - زيادة فهم الواقع ومتغيراته المختلفة .

٥ - كشف أساليب وطرق عمل بحثية جديدة .

* يضاف إلى ذلك ، أن مشروعات وبرامج العمل البحثى العلمى ، تنمو بسرعة كبيرة ، وأن هذا النمو تصاحبه الكثير من المتغيرات الجديدة والمستحدثة ، كما أن التقدم العلمى يتعاظم يومًا بعد يوم .

* وطريقة البحث العلمى ، هى الكيفية التى يتناول بها الباحث موضوع بحثه . والطريقة العلمية فى البحث ، أشبه بمظلة يقع تحتها أنواع مختلفة فى الاسم ، ولكنها تتفق جميعا فى اتباعها للخطوات الأساسية للطريقة العلمية فى البحث. فبينما نجد الطريقة التجريبية أكثر استخداماً فى الدراسات والبحوث العملية ، نجد الطريقة الوصفية أكثر استخداما فى التعامل مع الإنسان لمعرفة آرائه واتجاهاته فى بعض المسائل والقضايا والتوجهات الإنسانية . ويتوقف اختيار الباحث للطريقة البحثية على طبيعة الموضوع الذى يبحثه ، كما أن لكل طريقة من طرق البحث أدوات بحثية تتفق معها دون غيرها . وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أكثر من طريقة بحثية ، طالما كان هناك مبرر لذلك .

(٥) الفروض Hypotheses

* الفروض تكون مثمرة ، عندما توحى بها الحاجة الحقيقية ، وعندما تساندها وتدعمها المعرفة المحصلة قبلا ، وتوضع على محك التجربة بالقياس إلى نتائج العمليات التى تستدعيها .

* إن القيمة الأولية للفروض والنظريات رابضة ، فى قوتها على توجيه الملاحظة فى كشف حقائق جديدة ثم رصدها وملاحظتها ، وفى قوتها على تنظيم الحقائق على نحو يدفع قدمًا بحل مشكلة ما .

* هى القضايا التى تبدأ بكلمة " إذا" ، وهى بمثابة التعميم الافتراضى الموجه لاكتشاف حقائق جديدة .

(٦) الطريقة العلمية: Scientific Method

الطريقة العلمية . . . ليست سوى الاستعمال المنظم الشامل والمضبوط بدقة ، والإفادة من الملاحظة المتنبهة الواعية غير المتحيزة ، والتجريب فى جمع وترتيب وتبويب واختبار البيئة .

(٧) الموضوعية : Objectivity

* يقصد بالموضوعية الاستناد إلى الأدلة والمعلومات والبيانات المتوافرة عن الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة ، وتحديدها بدقة عن طريق تحديد درجة معينة لها ، والقياس المستمر لهذه الدرجة ، ومقارنتها بصورة دائمة بما يتم التوصل إليه من معلومات وبيانات .

* كما يقصد بها معالجة الظواهر ، باعتبارها أشياء لها وجود خارجى مستقل عن وجود الإنسان . والشئ الموضوعى ، هو ما تتساوى علاقته بمختلف الأفراد المشاهدين ، مهما اختلفت الرؤية التى يشاهدون منها .

* والمعرفة المترتبة على الجهود البحثية الدقيقة والموضوعية ، من خلال جمع الحقائق عن ظاهرة أو مشكلة معينة نخضعها للبحث ، تتيح بقدر من الثقة العالية إمكانية القيام بتعميم النتائج وبناء المقاييس والنماذج المختلفة . ولا يخلو ذلك التصور من إدراك الباحث لمدى الجهد الذى سوف يبذله ، إذ يجب عليه تناول الظاهرة أو المشكلة المعينة تناولا علميًا منظماً قائماً على عديد من الافتراضات عن نوعية وطبيعة العلاقات ، التى تدخل فى تكوين هذه الظاهرة أو تلك المشكلة ، وتمحيصها ، وإعادة تركيبها ضمانًا لسلامة عملية التعميم .

* والموضوعية هى ترجمة للكلمة الإنجليزية Objectivity ، ويمكن تعريفها " بأنها فهم أو تصوير للواقع الذى يدرسه الباحث ، ويكون مطابقًا بقدر الإمكان لما عليه هذا الواقع بالفعل" .

* وفى هذا الصدد ، يمكن تحديد بعض الأبعاد الأساسية المهمة ، التى تضفى على المفهوم السابق للموضوعية خصائصه ، كما يلى :

- لما كانت الموضوعية التى يتبعها الباحث ، تعنى الكشف عن الحقيقة ، فسوف توجد بالضرورة مقاومة شرسة ممن يعنيهم عدم إظهار هذه الحقيقة . وهم القوى الاجتماعية صاحبة المصلحة فى المجتمع فى بقاء الأوضاع على حالها ، والتى ترغب دوما فى إخفاء هذه الحقيقة أو تشويهها أو تزييفها ، للحيلولة دون الوصول إلى فهم علمى للواقع الاجتماعى ، لأن كشف هذه الحقائق يتعارض ومصالحها ، حتى ولو كانت هذه المصالح غير مشروعة ، وحتى ولو كان من شأن الكشف عنها استفادة قوى اجتماعية أخرى مستغلة أو مضطهدة . والأمثلة عديدة على ذلك ، بل وقد ترى - ولها حق فى ذلك - أن الموضوعية انحياز ضدها لأنها تنحاز للحقيقة وتلتزم بها .
- يعد الالتزام بالموضوعية أول التزام أخلاقى للباحث العلمى ، وهذا الالتزام شئ حتمى ، سواء اختاره الباحث بنفسه أو فرض عليه قسرا ، وسواء أدرك التزامه وكان على وعى به أم غفل عنه ، بفعل تضليل علمى كاذب زيف وعيه ، وأوهمه أن ما تعلمه من أساليب لتزييف الحقيقة هو الحياد بعينه .
- إن الموضوعية باعتبارها المبدأ الأخلاقى الأول فى العلم ، ليست إذاً مرادفا للحياد ، وبالتالى فإنها ليست نقيض الالتزام . فالموضوعية (بمعنى تصوير الواقع على ما هو عليه) نقيضها اللاموضوعية (بمعنى تزييف حقائق هذا الواقع أو إخفائها) .وكلاهما يرتبط بالتزام ما ، ولكن هناك فرقًا بين التزام والتزام بالطبع .
- إن الباحثين العلميين أعضاء فى مجتمع ، ويعيشون فى ظل ظروف اجتماعية تؤثر فيهم ، ويؤثرون فيها . ولذا ، فالبون شاسع بين فئة من الباحثين قرروا الالتزام بالموضوعية والانحياز للحقيقة والحق ، وفئة أخرى من الباحثين

ادعوا الموضوعية ، بينما انحازوا للباطل وابتكروا عديداً من الأساليب لتزييف الحقائق للحيلولة ، دون الوصول إلى فهم علمى للواقع الاجتماعى .

ما تقدم ، يعنى تأكيد ناحيتين أساسيتين :

× أنه من الممكن أن يكون الباحث ملتزمًا وموضوعيًا فى الوقت ذاته .

× إن الالتزام مع الموضوعية فى العلم يعنى الكشف عن كل جوانب الظاهرة (مثال ذلك الكشف عن كل آثار التدخين على الإنسان ، أى على مزاج المدخن وعلى صحته ... إلخ) ، وبالتالى فإن تعهد إخفاء جانب من الجوانب أو إهماله لأغراض مرتبطة بمصالح شركات السجاير وبمصالح الباحثين ، يعنى اللاموضوعية . فالملتزم بالمصلحة الاجتماعية العامة موضوعى .

- على الرغم من وجود تباين بين الظواهر الاجتماعية والظواهر الطبيعية ، ووجود تباين كمى بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية من حيث مادتها ، فإن الاثنين يشتركان معًا من حيث القابلية للدراسة العلمية .

إن المحاذير التى تثار بالنسبة للعلوم الاجتماعية باعتبارها معوقا لدراستها العلمية هى معوقات - على جديتها - موجودة أيضًا بالنسبة للعلوم الطبيعية . والخلاف هنا مجرد خلاف كمى وليس كيفىٌ . ويمكن للدراسات الاجتماعية أن تتطور فى المستقبل ، وهو التطور التاريخى المعتاد لأى علم وصولا إلى الموضوعية . والحقيقة العلمية نسبية دائماً ، وصحيحة ضمن إطارها التاريخى ، وهذا ينطبق على هذين النوعين من العلوم أيضا .

- لا يوجد ما يمكن تسميته (بأيديولوجية علمية) ، فالأيديولوجية متحيزة بالضرورة ، والعلم موضوعى بالضرورى . إن الأيديولوجية ستظل موجودة باستمرار ، طالما أن الإنسان مواطن له مصالح اجتماعية وسياسية وله مواقف فى مجتمعه . لذا من الصعب أن يكون هناك ثمة اتجاه للتخلص من الأيديولوجيا ، بل من الممكن دراسة الأيديولوجية فى إطار العلم الاجتماعى .

وإذا كانت العلوم الاجتماعية مشتبكة اليوم بالأيديولوجيات ، فمن الممكن أن يصل العلماء إلى لغة واحدة ، هى لغة العلم الذى يحظى بالاتفاق بين المختلفين أيديولوجيا . أما عن التخلص من التحيز الأيديولوجى فى العلم الاجتماعى ، فهو أمر مستحيل .

(٨) البحث التربوى : Education Research

* البحث فى أبسط تعريفاته هو نشاط وجهد يقوم به الإنسان حيال موضوع بعينه ، وبهذا فكل فرد يعد باحثًا . وعندما يتعلم الفرد ويتدرب على أسس وقواعد ومبادئ وطرق وأدوات منظمة ومترابطة للقيام بهذا النشاط وذلك الجهد ، عندئذ يصبح هذا الفرد باحثا علميا . فإذا نحا بكل نشاطه ، ووجه جل جهده ، بحيث ركز بصورة مكثفة على الموضوعات والقضايا التربوية ، فحينئذ يصير هذا الفرد باحثاً علميًا تربويًا .

والخلاصة ، أن البحث لكل الناس ، أما البحث العلمى فلبعض الناس ، والبحث العلمى التربوى فلبعض من بعض الناس .

* يمكن تعريف البحث التربوى ببساطة على أنه " الدراسة المنظمة للتساؤلات أو المشكلات ذات الصلة أو العلاقة بالعملية التربوية التعليمية بعامة ، أو بالمنهج أو بالمواقف التدريسية بخاصة ، سواء أكانت هذه الصلة أو العلاقة مباشرة أم غير مباشرة ".

* أيضا ، يمكن تعريف البحث التربوى على أنه : " استقصاء منظم يختص بحدث معين - أو مجموعة أحداث معينة - بقصد توسيع المعرفة أو تحقيقها أو تعديلها .

* إن البحث التربوى يتضمن فحصًا ، أو تجريبيًا منظمًا مبنيًا على فروض متولدة عن دراسات سابقة ، بالإضافة إلى خبرة الباحث وتخميناته الذكية ، وتبنى النظريات التربوية والنفسية الجديدة التى تيسر فهم مكونات المادة التربوية موضع البحث ، كما تيسر حيثيات وأساليب المعالجة الإحصائية لهذه المادة .

* يمكن التمييز بين الأنماط التالية من البحوث التربوية :

(أ) البحث الوصفى : Descriptive Research

* وهو الذى يهتم بدراسة الوضع الراهن أو الظروف السائدة التى تختص بمجموعة من البشر أو الأشياء أو الأحداث ، وذلك دون محاولة إحداث تغيير من جانب الباحث لأية من متغيرات الدراسة ، ومن ثم فإن الوصول إلى الإجابة عن أية تساؤلات عن طريق هذا النوع من البحوث لا يكون عن طريق إحداث تجريب فى متغيرات الدراسة ، بل يتم عن طريق تجميع الشواهد من الظروف السائدة فعلاً . وقد يتضمن العمل فى المنهج الوصفى ، عمليات قياس وسرد وتصنيف وتحليل واستقراء ومعالجات إحصائية .

* ويتسم البحث الوصفى بعنصرين أساسين ، هما : (١) الدراسة عن طريق عينة (Sample) ، (٢) محاولة الكشف عن علاقات بين متغيرات الدراسة .

لذا ، فإن أسلوب اختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث الوصفى ، وطرق القياس (بناء أو اختيار أدوات قياس صادقة وثابتة وحساسة) ، واختيار أساليب المعالجات الإحصائية ، ودقة وعمق عقلية الباحث ، هى من الأمور المهمة فى هذا النوع من البحث .

* ومن الأدوات التى تستخدم فى البحث الوصفى :

- تحليل المحتوى : Content Analysis

وهو عبارة عن طريقة لدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارية بأسلوب منظم وموضوعى وكمى ، بغرض قياس بعض المتغيرات التى تعكسها المادة الاتصالية موضوع الدراسة .

- **الملاحظة المنظمة :** The Styled Observation

وهى الملاحظة المنهجية التى تقوم على توجيه الانتباه والحواس والعقل إلى طائفة خاصة من الظواهر والوقائع ، لإدراك ما بينها من روابط وعلاقات . وهى تتميز بالدقة ووضوح الهدف منها ، وبتسجيل وقياس الظواهر المدروسة باستخدام أدوات علمية دقيقة تساعد الحواس على القيام بالملاحظة . أيضًا ، لا تقتصر الملاحظة المنظمة على استخدام الحواس فقط ، ولكنها تتضمن أيضاً نشاطًا عقليًا يسهم فى التنسيق والربط والتفسير والوصول للقوانين ، بالنسبة للأمور التى يتم ملاحظتها .

- **المقابلة :** Meeting

ويقصد بها التبادل اللفظى وجهًا لوجه بين القائم بالمقابلة والشخص الآخر (أو الأشخاص الآخرين) للحصول على معلوماتهم فى بعض القضايا ، أو للوقوف على آراء ، أو اتجاهات ، أو إدراكات ، أو مشاعر ، أو دوافع ، أو سلوك عام أو خاص ، لذا فإنها قد تمثل الماضى أو الحاضر أو كليهما معا .

- **الاستبيان :** Questionnaire

وهو عبارة عن أداة أو وسيلة لجمع البيانات فى شكل استمارة للبحث ، تتكون من قائمة من الأسئلة توجه للأفراد ، ليقوم كل منهم بالإجابة عنها ، وفقًا لرؤيته الخاصة التى تعبر عن وجهة نظره فى بنود القائمة ، بذا يستطيع الباحث الحصول على المعلومات التى يبتغيها عن موضوع بعينه .

- **تحليل النظم :** Systems Analysis

هو المنهج الذى عن طريقه يمكن تحليل مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفة ، التى تكون النظام الأشمل ، وذلك بهدف دراسة مدى الاتساق بين المدخلات والمخرجات .

- **اختبار الموقف الحرج :** Critical Incident Test

* يعرف الموقف أو الحدث ، بأنه منشط إنسانى يمكن ملاحظته ، ويكون كاملاً بالدرجة التى تسمح باستخلاص نتائج وعمل تنبؤات عن الشخص الذى يقوم بهذا المنشط .
* ويعتبر الحدث حرجًا ، إذا ورد فى موقف يبدو فيه الهدف من القيام به واضحًا للملاحظ ، وحيث يكون ما يترتب على ورود الحدث محدداً بالنسبة للآثار التى يتركها .
* ويعنى اختبار أو أسلوب الموقف الحرج ، فئة من الإجراءات لتجميع ملاحظات مباشرة ومنظمة من سلوك إنسانى ، بطريقة تيسر استخدام ما يتم ملاحظته فى حل مشكلات عملية ، مع تأكيد مواقف للملاحظة ذات دلالة خاصة ، وفق معايير تحددها أهداف البحث .

(ب) البحث التجريبى : Experimental Research

وهو الذى يهدف إحداث تغيير فى بعض أو كل متغيراته المستقلة عن طريق إجراء ،

تجارب فعلية ، تسبب هذا التغير المقصود ، مثل : إحداث تغيير فى طريقة التدريس ، أو فى تنظيم المنهج ، أو فى الوسائل التعليمية المستخدمة ، أو فى إدارة البيئة التعليمية ، أو فى مستويات القلق أو الانفعال .

- **التصميم التجريبى التقليدى:** The Classic Experimental Design

ويقوم على أساس وجود مجموعتين متكافئتين ، وهما : المجموعة التجريبية ويتم معالجتها تجريبياً باستخدام المتغير المستقل ، والمجموعة الضابطة ولا يتم معالجتها تجريبياً .

- تصميم المجموعة الواحدة مع الاختبار القبلى والاختبارى البعدى :

The One Group Pre - test & Post - test Design

ويقوم على أساس اختيار مجموعة واحدة ، ويتم تطبيق الاختبار عليها قبليًا ، وبعد معالجتها تجريبياً باستخدام المتغير المستقل ، يتم تطبيق الاختبار نفسه بعديا .

(جـ) البحث التاريخى : Historical Research

* يعرف بأنه : عملية منظمة وموضوعية ، لاكتشاف الأدلة وتحديدها وتقييمها ، والربط بينها من أجل إثبات حقائق بعينها ، والخروج منها باستنتاجات ، تتعلق بأحداث جرت فى الماضى .
* إنه عمل يتسم بروح التقصى الناقد لإعادة البناء ، ويتم تصميمه ليحقق عرضًا صادقًا أمينًا لعصر مضى .
* على الرغم من أن البحث التاريخى ، قد لا يستطيع مواكبة بعض اختبارات الطريقة العلمية ، كما تستخدم فى العلوم الطبيعية ، فإنه مع ذلك جدير باعتباره جهداً علمياً ، لكونه يرتبط بالأسس والمستويات العامة ذاتها ، التى تميز كل البحوث العلمية.

(٦١)
المجتمع والبيئة

أولاً : المجتمع Society

إنه الحياة الواسعة ، ويتمثل فى : الحوانيت الصغيرة والأسواق الكبيرة ، والحقول والحرف والصناعات ، والطقس والمناخ والأنهار والبحار والمحيطات والمبانى وقطعان الماشية ، بالإضافة إلى الفنون والعلوم ، وغير ذلك من الكثير الذى تحتويه البيئة المحلية المحيطة بالفرد ، والذى يعتبر مادة للعملية التربوية .

إن المجتمع له أثر كبير على الفرد ، لذا لا يستطيع أن يفلت منه ، فهو يلاحقه ويحيط به ويؤثر فيه أينما ذهب . ولتوضيح أهمية أثر المجتمع على الفرد ، نقول إن الفرد عندما يفشل فى أن يتوافق مع القوانين والتعليمات التى تحاول ضبط انتظامه داخل المدرسة ، قد يهرب منها ، ويستطيع أن يتركها بلا عودة ، ولكن لا يستطيع أي فرد أن يهرب من مجتمعه . والأكثر من هذا ، أن الفرد قد لا يعيش فى سلام داخلى مع نفسه ، مما ينعكس عليه ، فيجعله لا يحب بيته أو جيرانه ، ويجعله أيضاً كثير التذمر تحت وطأة الحياة وأعبائها ، وقد يتمنى لنفسه الموت ، ولكنه رغم ذلك يواصل العيش فى مجتمعه . فحياة المجتمع تطوف حوله بما فيها من مرارة وحلاوة ، فهو يسبح فيها ويعب من مائها ، وينام فى مهدها ، ويستيقظ فى اليوم التالى ليجد نفسه لا يزال وسطها ، وأنها لا تزال من حوله . أنه ينتمى إلى حياة المجتمع الذى يعيش فيه ، ولا يستطيع أن ينسلخ منها ، لذا فإن هذه الحياة قد تسعده أو تشقيه ، تريحه أو تتعبه ، تشبعه أو تجوعه .

باختصار ، تعطى حياة المجتمع مادة حياة الإنسان الأساسية . وذلك أمر طبيعى ، فالحياة حقيقة . وعلى الأفراد أن يعيشوا هذه الحقيقة وأن يتعلموا دوماً منها ، وذلك عن طريق احتكاكهم بعضهم مع البعض الآخر ، وبواسطة المؤسسات الاجتماعية والأشياء والمواد والحوادث التى تقع فى بيئتهم . وبعض هذا التعليم يكون سبباً فى ألفة البعض للأشياء الموجودة كما هى دون تغيير ، ويعمل أيضاً على تثبيت العادات السائدة المعمول بها . وفى المقابل ، فإن البعض الآخر من التعليم ، قد يكون سبباً فى عدم قبول بعض الأفراد للمواقف والاتجاهات والمفاهيم القديمة ، فيحاولون تحطيمها من أجل نظرة جديدة نحو العالم .

وإذا كنا قد تحدثنا فيما تقدم عن مصطلح المجتمع باستفاضة ، فإننا نتحدث فيما يلى بتحديد وتركيز عن ذات المصطلح :

* المجتمع - كلمة واحدة - ولكنها تحتوى أشياء كثيرة لا حد لها ولا حصر . فهى تشمل كل الطرائق والوسائل التى بوساطتها يشارك الناس خبراتهم بعضهم البعض ، فى تعايشهم وترابطهم وإقامتهم لصالح مشتركة وأهداف وغايات مبتغاة .

* المجتمع هو سبيل من الترابط والمعاشرة والمشاركة والتقارن - بطرق معينة بحيث أن الأفكار والانفعالات والقيم تنتقل وتنفذ فى عمومية مشتركة - مصدراً وسرياناً وتطبيقاً .

* إن المجتمع لكى يحل مشاكله الخاصة ويطب لأسقامه بالدواء الفعال ، يحتاج إلى استخدام العلم والتكنولوجيا لأهداف اجتماعية ، ويحتاج أيضاً إلى تربية جديدة .

* طالما أن المجتمع ديناميكى ، يعج بالحياة فى جميع مظاهرها ، فلابد من ظهور المشكلات . ويمكن التمييز بين مشكلات المجتمع الموضوعية ، وهذه تعتمد حلولها على الحقائق التى يكشف عنها العلم والواقع ، وبين مشكلات المجتمع الجدلية ، وهذه تنتج عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعاً من الأحكام تقوم على أساس تفضيل بعض القيم وإهمال بعض القيم الأخرى .

* تنبثق مدرسة المجتمع كقوة حيوية فى جهود الإنسان المتواصلة لبلوغ هدفه الأسمى وهى حياته السعيدة ، لذا تعد أداة يستخدمها المجتمع بوعى وإدراك من أجل هذا الغرض.

ويمكن أن تكون أى مدرسة هى مدرسة المجتمع ، إذا كانت تسعى لتحقيق بعض أو كل الأهداف التالية :

- تربى الشباب عن طريق ومن أجل المشاركة ، مشاركة كاملة فى الحياة الأساسية (الحاجات البشرية ، مجالات الحياة ، المشكلات الملحة ... الخ) .
- تعمل بقوة لتسود الديمقراطية داخل وخارج المدرسة .
- تستخدم وتستغل كل مصادر المجتمع فى كل جوانب برامجها .
- تتعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى بهدف تحسين حياة المجتمع .
- تستخدم كمركز خدمة لجماعات الصغار والشباب والكبار .

وتستمد مدرسة المجتمع فى وقتنا الحاضر قوتها من نظرة الإنسان الجديدة لقوة التربية ، وفهمه أن حل مشكلات الناس والمجتمعات يتم بصورة متتابعة ، عن طريق استخدام مصادر المجتمع على الوجه الأكمل .

لذا ، يدور محور المنهج التربوى فى مدرسة المجتمع حول مشكلات الناس ، ونوع وطبيعة المصادر المتاحة .

* إذا لم يوفر المجتمع الأمن والأمان لأفراده ، ضاعت الثقة بينهم ، وأصبح منطق الغاب هو الذى يحكم ويتحكم فى العلاقات السائدة بين الأفراد .

وبذا ، يخشى الضعيف القوى ، ولا يبالى القوى بالضعيف ، بسبب عدم تطبيق القانون بحذافيره على الجميع .

* من المصطلحات ذات الصبغة السياسية أو الاجتماعية ، والتى لها علاقة مباشرة بتحديد أصول ومدى العلاقة بين الفرد والحكومة من جهة ، وبين الأفراد بعضهم

البعض من جهة أخرى ، نذكر الآتى :

(١) اتخاذ القرار : Decision Making

* عندما يواجه الفرد مشكلة ما ، أو يكون مسئولاً عن تنفيذ عمل من الأعمال ، عليه اتخاذ القرار المناسب لمواجهة المشكلة ، أو لتحقيق العمل .

* تتطلب - دائماً - عملية اتخاذ القرار ، وضع الخطة المناسبة ، سواء أكانت أصلية أم احتياطية (بديلة) ، حيث تتضمن الخطة الإجراءات والخطوات التى عن طريقها يمكن تنفيذ القرار .

* أحياناً ، يأخذ الفرد بعض القرارات دون دراسة وافية عن المشكلة التى تصادفه ، أو العمل المطلوب تنفيذه ، أو دون أن تتوفر لديه المعلومات الكافية . وفى هذه الحالة ، يمكن ألا يحقق القرار الأهداف المنشودة منه ، ويكون من العوامل المعطلة للعمل أو التى تسهم فى زيادة حجم المشكلة .

* تتطلب عملية اتخاذ القرار أن يتسم صاحب القرار (أو أصحاب القرار) بالعديد من الخصائص ، لعل أهمها : الذكاء - العقلانية - الموضوعية - القدرة على التمييز - عدم التعصب لفريق على حساب فريق آخر - إمكانية مواجهة المواقف الصعبة .

* فى المجتمعات الديمقراطية ، يتم أخذ القرار على أساس رؤية الجماعة ككل . وفى المجتمعات الشمولية ، يكون أخذ القرار على مستوى المسئول عن الجماعة منفرداً .

(٢) إدارة الأزمات : Crisis Management

* تتطلب إدارة الأزمات بعض الأسس والقواعد العلمية التى يمكن عن طريقها التعامل مع هذه الأزمات بحنكة وحذاقة وكياسة .

* ينبغى تدريب الأفراد على أساليب وطرائق مواجهة الأزمات والمشكلات ، التى قد تواجههم فى حياتهم العملية والمعيشية ، سواء أكان ذلك على مستوى العمل أم الأسرة أم الأصدقاء والرفاق الآخرين .

* إن الحلول والبدائل لإدارة الأزمات تتباين طبقاً لطبيعة كل أزمة على حدة ، وزمن حدوثها ، وتأثيرها المباشر أو غير المباشر على الفرد نفسه .

* تسهم مهارة اتخاذ القرار فى مساعدة الفرد على إدارة أية أزمة تصادفه .

* يحتاج الفرد إلى تعديل بعض مسارات تفكيره المعتادة ليتمكن من إدارة الأزمة التى يقابلها ، وبخاصة إذا كانت هذه الأزمة حادة أو لم يتعامل معها من قبل .

* من الخطأ أن يغير الفرد مفاهيمه القيمية بحجة أن إدارة الأزمة التى يتعامل معها ، تتطلب ذلك التغيير .

* فى بعض الأحيان ، قد يفتعل المدير أو صاحب العمل أزمة لا وجود لها فى العالم الحقيقى ، ليختبر إمكانية تحقيق العاملين معه لأفضل الحلول . وبذا ، يضمن المدير أو صاحب العمل ، قدرة العاملين معه على التصرف الحكيم والسليم ، إذا ظهرت

* توجد الصحف الصباحية والصحف المسائية ، وموضوعاتها موجهة لكل الناس فى جميع المجالات .

* المجلات ، قد تكون متخصصة فى موضوعاتها ، كالمجلات الاقتصادية والسياسية والتربوية ، وقد تكون عامة ، المجلات الثقافية والأدبية . أيضاً ، هناك مجلات تختص بأمور الشباب أو المرأة .

* قراءة الصحف ، Newspapers Reading ، شأنها شأن أنماط القراءة التى تنسب إلى الوسائل أو الأدوات التى يسعى عن طريقها الكاتب ، لتوصيل أفكاره من خلال الرموز اللغوية التى تقدمها هذه الوسائل أو الأدوات .

* تعتبر قراءة الصحف عملية لها تأثيرات مماثلة لعملية الاتصال الجماهيرى أو الإعلام ، وأنها تحقق سلوكاً اتصالياً بالموضوعات والأخبار المسطورة عليها .

* أما الكتابة الصحفية Press Writing ، فهى الأداة التى يمكن من خلالها تحويل المضمون الصحفى أو المادة الصحفية إلى الأشكال الصحفية المختلفة ، وتعتمد على المعلومات الدقيقة غير الخيالية .

* ويتم من خلال الكتابة الصحفية ، تسجيل الأفكار فى جمل وعبارات ، وتدوينها فى مخطوط أو مطبوع ، سواء كانت هذه الأفكار فى شكل موضوعات : أدبية أو علمية أو سياسية أو اجتماعية ... إلخ ، وسواء ظهرت هذه الأفكار فى شكل كتاب ، أو صحيفة ، أو حديث أو تعليق إذاعى .

* أيضاً ، يمكن اعتبار الكتابة الصحفية بمثابة العملية الفنية التى يتم فيها تحويل الوقائع والأحداث والآراء والأفكار والخبرات من تصورات ذهنية وأفكار ، إلى لغة مكتوبة ومفهومة للقارئ .

* وتتسم الكتابة الصحفية بالوضوح ، والاكتمال ، والصدق ، والاتساق ، والتحديد ، واستعمال أدوات انتقالية مريحة تقود القارئ للانتقال من فكرة إلى فكرة فى سهولة ويسر .

(٢٨) القيمة : Value

* هى المبادئ أو المستويات أو الخصائص التى تكون بمثابة معايير يمكن فى ضوئها وعلى أساسها إصدار الأحكام .

* إذا كانت القيمة رفيعة المستوى من الناحية العقلانية والموضوعية والخلقية ... إلخ ، فإنها تساعد على بيان نوعية ما إذا كانت الأفكار أو القرارات أو الأشخاص أو الأفعال أو الأشياء ... إلخ ، التى يتم الحكم عليها ، صالحة أم طالحة ، نافعة أم مؤذية ، مفيدة أم ضارة ، صحيحة أم مخطئة ، .... إلخ .

* بالنسبة للقيم الاقتصادية Economicals Values ، فإنها بمثابة مجموعة القيم التى تتحكم فى العلاقة بين العرض والطلب ، وما يتبع ذلك من علاقات فوقية أو تحتية تتحكم فى سوق المال .

* وبالنسبة للقيم الإيمانية والخلقية Moral and Religious Values ، فهى تنبثق من الديانات السمائية ، وتهدف إلى تعديل سلوك الإنسان نحو الأفضل فى شتى المجالات والميادين ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة به .

* وبالنسبة للقيم السياسية الوطنية Patriotic Political Values ، فهى تنبثق أساساً من نظام الحكم المعمول به فى الدولة ، وبعامة ، فإن هذه القيم - مهما كان نظام الحكم - ينبغى أن تعكس من الناحية النظرية : الهوية الوطنية ، والانتماء للوطن ، والمشاركة السياسية ، والعمل ، والجهاد ، والتضحية فى سبيل الوطن ، ..... إلخ .

(٢٩) المثل العليا : Ideals

* المثل العليا التى يُستمسك بها لكى تُتبع ، بمثابة معايير يعمل بها ، وقوانين لتوجيه السلوك ، فإذا أخفقت فى تحقيق ذلك ، فإنها تزيد طينة الجمود والهمود والتخلف والتقوقع على الذات بلة .

* كل ماثلة . . . ترسم فى تصميم أكثر أماناً وأفسح مجالاً وأوفر تماماً ، يفصح عن خير أو نفع سبقت ممارسته واختباره بطريقة مزعزعة أو عفوية أو عابرة .

* المثل الأعلى هو ذاته نتاج التبرم بالظروف والسخط على الأحوال .

* حيث إن الغايات المثالية ترتبط ارتباطاً عرضياً وطفيفاً جداً بالظروف المباشرة والملحة التى تتطلب انتباهاً ، فمن الطبيعى أن الناس يكرسون أنفسهم لخدمة الغايات المثالية والخضوع لها باللسان فقط .

* ليس كل من يصيحون منادين : المثل العليا ..... المثل العليا .... بداخلين مملكة المثل الأعلى ، فلن يدخلها إلا أولئك الذين يعترفون ويحترمون الطرق المفضية إلى تلك المملكة .

* يتوقف تغير المثل العليا إبان تطبيقها على الأحوال والظروف القائمة .

(٣٠) المدرسة : School

* فى ظل التربية التقليدية ، تكون المدرسة شيئاً يتيح للأطفال مقاعد للإنصات ، فالمدرسة فى هذه الحالة تكون مصوغة ومدبرة للاستماع والإنصات والاستقبال والتلقى من قبل التلاميذ .

* فى ظل التربية التقدمية ، تكون المدرسة شيئاً يتيح للأطفال أن يعملوا عليه ، لذا فإن الحاجة الماسة للمدرسة اليوم أساسها الاعتراف المحدود الناصر لمبدأ حرية الذكاء .

* إلى درجة لا تتميز بها مؤسسة نظامية أخرى - فيما عدا الدولة ذاتها - فالمدرسة قوة قادرة على تعديل النظام الاجتماعى .

* إن ما يتم تعليمه فى المدرسة - هو فى أحسن فروضه - لا يشكل إلا جزءاً يسيراً من التربية ، وهو جزء سطحى قشرى نسبياً ، ومع ذلك فإنه يحدث فروقاً وتمييزات مصطنعة فى المجتمع ، ويباعد بين الأشخاص ، ويضع بينهم فواصل صناعية ، وبناء

اتجاهات جديدة وتوجهات بعينها ، أو يشعر بمشاعر محسوبة سلفا . وبالرغم من أن الرسالة فى هذه الحالة ، تكون موجهة ومقصودة ، فإن تأثيرها قد لا يحدث تغييرا فى سلوك الإنسان الذى يستقبلها ، بل قد يحدث العكس تماما ، إذ أنها قد تلفت انتباهه لحقيقة شئ محدد ، يتعلم منه ما قد يخالف قصد صاحب الرسالة .

- الرسالة التى تسهم فى تغيير الاتجاه النفسى للإنسان نحو الأفضل ، فيكون اتجاها جديداً معاكسا لاتجاهه الأول غير الدقيق أو غير الموضوعى ، وبذا يتصرف بطريقة متطورة فى تعاملاته مع الآخرين ، لأنه قام بتعديل سلوكه القديم .
- الرسالة التى تسهم فى تشكيل الملامح الحضارية للمجتمع ، لأنها تتابع العلم الجديد وتنقله كمعلومات ومعارف ومستحدثات ، فى حدود ما يناسب فكر وتفكير غالبية الناس العاديين ، بشرط أن يتحقق ذلك بالشكل والأسلوب اللذين يساعدان على فهم واستيعاب تلك المعلومات والمعارف والمستحدثات ، بطريقة تجعل المتلقى للرسالة يستطيع الوصول إلى مستوى وأبعاد الواقع الفعلى للعصر ، على المستويين : المحلى والعالمى .

* وقد يتطلب الأمر ترجمة رسالة الإعلام (الترجمة الإعلامية) ، وذلك يعنى تغيير لغة الرسالة الإعلامية ، المتضمنة فى الصحف والمجلات ، أو المذاعة عن طريق الراديو والتلفاز ، من لغة إلى لغة أخرى ، حسب مقتضيات الموقف الإعلامى ، وطبقا للظروف والضروريات والاحتياجات التى تتطلبها هذه الترجمة .

(٧) الإعلام التربوى : Educational Media

* الصحف والمجلات التى تصدر متجهة إلى المعلمين والطلاب وغيرهم من عناصر العملية التعليمية ، مضافاً إلى ذلك البرامج التعليمية المسموعة والمرئية .
* البيانات الصحيحة والقابلة للاستخدام والمتعلقة بجميع أنواع فرص التدريب والمتطلبات التربوية الحالية والمستقبلية ، ويشمل ذلك محتويات المناهج وظروف ومشكلات الحياة الطلابية .
* البرامج الإعلامية التى تتعاون مع العملية : التعليمية والتربوية ، ومنها البرامج التى ترتبط بمناهج التعليم المدرسية أو النظامية والتى تشمل كل مراحل التعليم بما فى ذلك التعليم الجامعى . ويدخل فى هذا ، إطار البرامج المعدة للإفادة بها فى الفصول الدراسية ، أو تلك التى توجه إلى الدراسين خارج فصول الدراسة ، ويسميها البعض برامج الإثراء . ومن الطبيعى ألا تتعرض هذه البرامج لجميع جوانب المنهج الدراسى ، بل تختار منه المواضع التى تحتاج إلى شرح أو إيضاح بالوسائل المتيسرة للتليفزيون أو الإذاعة الصوتية .

(٨) الاقتصاد : Economics

* الاقتصاد هو علم الظواهر الناجمة من حب واحد ونفور واحد ، ألا وهما : الكسب والعمل .

* يقوم الاقتصاد الحر على التنافس الذى يعتمد على الوفرة والجودة وانخفاض السعر...إلخ . ومن المفروض نظريا أن يكون الاقتصاد الحر فى صالح العميل ، ولكن إذا اتفق أصحاب رءوس الأموال ، فذلك يكون على حساب العميل .
* فى ظل الاقتصاد الحر ، يستطيع صاحب العمل توفير أي عدد من العمالة واستبدالهم بآخرين ، دون إبداء الأسباب ، وقد يسبب ذلك ضرراً مباشراً لبعض الكوادر العاملة.
* أيضاً ، فى ظل الاقتصاد الحر ، يمكن أن يكون لأصحاب رءوس الأموال الضخمة النفوذ ، الذى يمكنهم من السيطرة على سياسة الدولة ذاتها .

(٩) الآلة : Machine

* تعتمد الآلة فى عملها وأدائها وسيرها على حقائق ومبادئ للطبيعة ، معقدة لا يدركها العامل ما لم يكن قد ألم بتدريب عقلى خاص .
* إن عصر الآلة يشكل مناهضة تستحث الهمم ، لتوليد مفاهيم جديدة للمثالى وللروحى.
* الإنتاج الآلى معناه رصيد من القوة لا حد له ، فإذا سخرنا هذه القوة للتعاملات المالية النقدية بدلا من تحرير وإخصاب الحياة الإنسانية ، فذلك يعنى أننا رضينا بأن نظل قابعين فى أصفاد الأهداف والقيم التقليدية .

(١٠) الأمن : Security

* إن الإنسان الذى يعيش فى عالم من المخاطر والمجازفات والمصادفات مضطر إلى البحث عن الأمن . ولقد حاول بلوغ هذا المأرب بطريقتين : إحداهما ، بدأت بمحاولة استعطاف واسترضاء القوى التى تحيط به وتقرر مصيره ، فإذا عجز الإنسان عن قهر القدر ، ففى وسعه بكل رغبة وإرادة أن يتحالف معه ، واضعا إرادته - حتى فى الكرب المبرح - فى جانب القوى التى توزع الخطوط وتقسمها ، ومن ثم يستطيع أن يتحاشى الهزيمة ، وقد يفوز بالنصر وينتزعه من براثن الدمار والخراب . أما الطريقة الثانية فهى اختراع الفنون ، وبواسطتها سخر الإنسان قوى الطبيعة لصالحه ، إذ شيد حصنا منيعا من نفس الظروف والقوى التى تهدده .

لا يهيئ أى نظام الأمن الأولى للملايين ، لا حق له فى إدعاء أنه منظم لصالح الحرية وتطوير الأفراد وإنمائهم .

(١١) الإنتاج والاستهلاك : Production & Consumption

* إن اللحظة التى يفصم فيها الإنتاج من الإشباع المباشر للحاجة ، فإنه يصبح "عملا كادحا " .
* إن اتجاه الحياة الاقتصادية الحديثة برمتها ، كان على أساس افتراض أن الاستهلاك سيتكفل بأمر نفسه ، بشرط واحد فقط ، هو : العناية الفائقة بالإنتاج بكل وفرة ، وعلى أوسع نطاق متاح .

* إن الإنتاج المعزول عن الاستجابة الوجدانية وتبعة الإنجاز وتحقيق الذات ، يصبح مسألة كمية بحتة ، ذلك أن التفوق والامتياز والكيف مسألة معنى ومغزى وفحوى حاضر .

(١٢) تجهيز المعلومات : Information Processing

* مجموعة من الإجراءات أو العمليات المتتابعة التى تحدث منذ أن يتعرض الفرد للمثير حتى ظهور الاستجابة ، حيث ينظر إلى كل عملية عقلية على أنها ناشئ عن المعلومات التى يتم التوصل إليها ، سواء أكان ذلك من الإجراءات التى سبق حدوثها داخل إطار هذه العملية ، أم من المثيرات ذاتها .

* وبالنسبة للتجهيز المتآنى Simultaneous Processing ، فعبارة عن الطريقة التى يتم بها تقديم المعلومات فى صورة مجموعات ، بحيث يتم عمل مسح شامل لها فى آن واحد .

* وبالنسبة للتجهيز المتتابع Successive Processing ، فهو طريقة تقديم المعلومات فى ترتيب تتابعى ، بحيث لا يمكن الاطلاع عليها جميعاً فى آن واحد .

(١٣) التحررية : Libgeralism

* إن شعارات الحرية فى عصر من العصور ، غالبا ما تصبح دعائم الرجعية فى عصر لاحق .

* يدل مصطلح التحررية على روح جديدة نمت وانتشرت وسرت مع بزوغ الديمقراطية . ويتضمن هذا المدلول اهتماما جديداً بالرجل العادى ، وإحساسا جديدا بأن الرجل العادى - الممثل للغالبية العظمى من الجماهير والكافة - لديه إمكانات طالما كبتها وأطال تعويقها ولم يسمح لها بالتثمير والتطوير ، بسبب ظروف سياسية ونظم وسنن، لا ناقة له فيها ولا جمل .

* التحررية تعلم أن الفرد ليس شيئاً محدداً ، معطى جاهزاً ، وإنما هو شئ ينال ويحصل ويدرك ، وأن ذلك لا يتم فى عزلة وفصل ، وإنما بفضل معونة ومؤازرة الظروف والأحوال الثقافية والمادية ، بما فى ذلك النظم الاقتصادية والتشريعية والسياسية "الثقافية " ، وكذلك العلم والفن .

* وتدرك التحررية أن الظروف الاجتماعية قد تقيد وتشوه نمو الذاتية ، بل وتكاد تطمسها وتعرقلها ، ومن ثم فهى تهتم اهتماما إيجابيا بأداء وفاعلية النظم الاجتماعية التى لها تأثير أو مساس - إيجابى أو سلبى - باصطناع الأفراد الذين سيكونون ذوى وعورة وفظاظة فى الواقع من الأمر ، وليس فقط من الوجهة النظرية المجردة .

* وتهتم التحررية سواء بسواء بالبناء الإيجابى للنظم المواتية المفيدة - تشريعيا وسياسيا واقتصاديا - مثلما تهتم بالأعمال المفضية إلى إزاحة المظالم ومآسى البغى والجور والعسف العلنية .

* وتلتزم التحررية بفكرة النسبية التاريخية ، فهى تعرف أن محتوى الفرد والحرية يتغيران مع الزمن ، وأن ذلك صحيح بالقياس إلى التغير الاجتماعى ، مثلما هو صحيح بالقياس إلى النمو الفردى من الطفولة إلى الرشد .

والعلاقة بين التحررية والمنهاج التجريبى علاقة وليدة ذاتها . فالزمن يدل على التغير. ومغزى الفردية بالقياس إلى النظم والسياسات الاجتماعية يتغير بتغير الظروف التى يعيش الناس فى ظلها .

* والتزام التحررية بالمنهاج التجريبى ، يحمل فى طياته فكرة إعادة البناء والمراجعة - على نحو موصول - لمفاهيم الفردية والحرية فى ارتباط وثيق بالتغيرات الحادثة فى العلاقات الاجتماعية .

إن الأمرين اللازمين للتحررية الاجتماعية التامة النافذة ، هما :

- الدراسة الواقعية للأحوال الراهنة فى حركتها ومدارها ومسارها .
- الأخذ بزمام المبادرة فى قيادة الأفكار فى صورة نظم وسياسات لمعالجة تلك الظروف والأحوال ، بقصد إنماء مزيد من الذاتية والحرية .

(١٤) التكنولوجيا : Technology

* تُعرف التكنولوجيا بأنها مجموعة المعارف والمهارات التى تمكن من إنتاج سلعة عادية أو خدمة .

وتتضمن المعارف المبادئ الأساسية للعلوم بما تحويه من قوانين الطبيعة والعلاقات الأمبريقية ، وكذلك الأساليب الفنية والهندسية اللازمة للتطبيق .

وتتأثر المعرفة بالمستوى العالمى المعاصر ، وتتغير بما يحمله المستقبل من احتمالات الاكتشافات العلمية الكامنة فى الخليقة .

أما المهارة ، فتتوقف على الحافز الشخصى للفرد ، لرفع وتنمية قدراته المهارية .

* والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا علاقة وثيقة ؛ فالعلم هدفه البحث عن النظريات والقوانين التى تحكم الظواهر الطبيعية من أجل فهم الكون . ومع سمو هذه الغاية فلا يمكن للإنسان الحياة بدون تطبيقات لهذه النظريات بهدف رفع مستوى حياته وتوفير احتياجاته وإسعاده .

والعلم كالشجرة جذورها هى البحث العلمى وثمارها هى النظريات والقوانين . أما تحويل هذه الثمار إلى منافع للناس فهذه هى التكنولوجيا . ولا يمكن فصل الشجرة عن جذورها .

(١٥) التقدم : Progress

* إن أسمى مراتب الوعى هو الاهتمام والشغف بالتقدم الدائم الدائب ، إذ أن التقدم هو إعادة بناء الحاضر على نحو يضيف اكتمالا ووضوحا لمعناه ومغزاه وفحواه ، وما لم يكن التقدم إعادة بناء الحاضر فهو لا شئ ، وإذا لم يكن فى الوسع تبينه بصفات

وسمات تنتمى إلى حركة الانتقال والتحول فلا يمكن الحكم عليه أبداً .

* ويصاحب التقدم تكاثر الحاجات والأدوات والإمكانات مما يزيد من تنوع واختلاف القوى التى تتفاعل فيما بينها وتدخل فى علاقات بعضها ببعض ، وذلك قد يجلب القلقلة وعدم الاستقرار . لذا ، ينبغى توجيه مظاهر التقدم بذكاء ، بما يكفل تحقيق الأهداف النهائية وبلوغ المآرب والمنجزات ، وبما يضمن الاستقرار والنظام .

(١٦) الحرب : War

* إن الحرب نمط اجتماعى نسجت من مادة نشطة غريزية . فالطبيعة الإنسانية الفطرية تمد الحرب بالمواد الخام ، وتزودها العادة بالآلات والعدد والرسوم والتصميمات والخطط .

* إن الحرب نمط إجتماعى تماماً على غرار نظام الرق الذى ظن الأقدمون أنه حقيقة ثابتة لاتتغير .

* تتشكل قوة النزعة الحربية من : المشكاسة والمزاحمة ، والنضج والخيلاء ، وحب السلب والغنيمة ، والخوف والتوجس والتربص والقصف والرغبة فى التحرر من التقاليد المرعية للسلام ، والتملص من قيود اتفاقاته ، وحب القوة وكراهية الظلم ، والتماس الفرصة للتباهى بالفروض الجديدة ، وحب الموطن والأرض والارتباط العاطفى بالقوم والمحرب والمصطلى ، والشجاعة والولاء والتماس الفرصة لتخليد الذكر أو لجمع المال أو إيجاد عمل فى الحياة ، والتعلق وعبادة الأسلاف وآلهة السلف .

(١٧) الحرية : Freedom

* الحرية هى إطلاق القدرة من أيما شئ يكفيها ، وهى شرط لازم لتحقيق كل من إمكانات الفرد والتقدم الاجتماعى .

* بدون الحرية تصبح الحقائق القديمة مبتذلة وبالية ومهلهلة ، لدرجة أنها لا تصبح حقائق، وإنما تصبح مجرد إملاءات آمرة ناهية من قبل سلطة خارجية .

* بدون الحرية يغلق باب البحث عن حقائق جديدة ، ويسد المدخل المفضى إلى مسالك جديدة تسير الإنسانية فى دورتها على نحو أكثر ثقة وطمأنينة وعدلا .

* إن الحرية التى هى تحرير الفرد ، هى الضمان النهائى والتوكيد الباث الدالان .

(١٨) حرية التفكير : Freedom of thought

* بالرغم من أن حرية التفكير تدور فى داخل عقول الناس وأخلادهم ، فإن الأفكار التى تنبثق وتجيش فى العقول لابد أن تجد لها منفذا أو اتصالا حتى لا تذوى وتذبل ، وحتى لا تصبح ملتوية مسؤودة زاخرة بالعوج والأمت .

(١٩) الحضارة : Civilization

* تقاس الحضارة بالدرجة التى يحل بها سبيل الذكاء التعاونى محل طريقة الصراع الوحشى .

* إن الحضارة نفسها هى حاصل طبيعة إنسانية معدلة .

* لفهم معنى ودلالة لفظة الحضارة ، ينبغى فهم معنى لفظتى : المدنية والثقافة ، وذلك كما يلى :

المدنية :

وتعنى السبق ، والإبداع ، والارتقاء بالوسائل المادية التى تحقق للإنسان الرفاهية فى مجالات : الصناعة والعمران والمواصلات والزراعة ... الخ ، أى أن المدنية موضوعها وسائل الإنسان (عالم الأشياء) والإبداع فى مجال الماديات .

الثقافة :

وتعنى الارتقاء بخصائص وصفات ومزايا الإنسان ، وحسن تأهيله وتربيته ، واكسابه مجموعة معارف تسهم فى تشكيل شخصيته ، وتكوين نظرته السوية إلى الكون والحياة ، وتحديد هدفه وتكوين نسيجه العام . أى أن الثقافة موضوعها الإنسان نفسه (عالم الأفكار) ، والإبداع فى مجال المعنويات .

وعليه ، فإن الحضارة تعنى :

التزاوج بين المدنية والثقافة معا . لذا ، إذا اقتصر التقدم العلمى على وسائل الإنسان وأشيائه المادية فقط ، فيكون ذلك تقدما مدنيا ، ولا يمكن تسميته حضارة .

(٢٠) الدولة Government / State

* الدولة هى تنظيم للشعب يتم إجرائيا على يد مأمورين أو موظفين رسميين لحماية المصالح المشتركة لأعضاء الجماعة برمتها .

* الدولة الديمقراطية فى دستورها وقوانينها وإدارتها يمكن أن تكون الوسيلة لتحقيق غايات مجتمع من الأفراد الأحرار .

(٢١) الديمقراطية Democracy

* الديمقراطية - بالحتم - تحمل فى طياتها احتراما متزايدا للفرد - كفرد - وفرصة أعظم للحرية والاستقلال والأخذ بزمام المبادرة فى تسيير دفة التفكير .

* إن تكريس الديمقراطية وتقديسها للتربية حقيقة مألوفة ، مع مراعاة أن المجتمع الديمقراطى ينكر مبدأ السلطة الخارجية ، فيتعين عليه أن يجد بديلا لها فى الميل الطوعى والاهتمام الذاتى ، وهذان العاملان لا يمكن خلقهما إلا بالتربية .

* تتضمن الديمقراطية ما هو أكثر من شكل الحكم ، إنها أولا وقبل كل شئ نظام وأسلوب من الحياة المشتركة ومن الخبرة المقترنة بالاتحاد والاشتراك والتفاهم المشترك.

* للديمقراطية معنى أخلاقى ، كما أن العقيدة الديمقراطية شخصية .

* إن الديمقراطية أوسع وأشمل بكثير من شكل سياسى معين ، أو طريقة معينة لتسيير

دفة الحكومة ، وعمل القوانين ، وإدارة شئون الحكم عن طريق الانتخاب العام ، والتمثيل النيابى والموظفين العموميين المنتجين .

* تقضى الغايات الديمقراطية بانتهاج وسائل ديمقراطية لتحقيقها .

* الديمقراطية كطريقة للحياة - شخصية وفردية - لا تتضمن شيئاً جديدا - بصفة أساسية - ولكنها عندما تطبق ، فإنها تضع معنى عمليا جديداً فى أفكار قديمة .

* الديمقراطية شعار أو نظام سياسى ، يجب تطبيقه في المدرسة ، ليعتاد التلاميذ سماع آخر الآخرين ، وللتعبير عن آرائهم بدون خوف أو رهبة .

* الديمقراطية تمثل أحسن الظروف التى يمكن أن يعمل فيها الذكاء الحر وينمو .

(٢٢) الرأى العام Public Opinion

* يعكس الرأى العام التوجهات والآراء المشتركة لغالبية أفراد الشعب . لذا ، تأخذ الحكومات الديمقراطية فى حساباتها الرأى العام ، وذلك عندما تقدم بيان حساباتها الختامية للأعمال التى قامت بها ، وللمشروعات المستقبلية التى تأمل فى تنفيذها . أما الحكومات الشمولية ، فإنها تتجاهل الرأى العام ، وقد يؤدى هذا إلى حدوث صدامات بينها وبين الشعب ، وتتوقف قوة هذه الصدامات على مدى سيطرة الحكومات الشمولية على المقدرات الأساسية اللازمة للأفراد .

* لقد بدأنا ندرك أن الانفعالات والخيال أكثر قوة وفعالية فى تشكيل عواطف الناس وآرائهم ، من المعرفة والمعلومات والمنطق المتعقل .

(٢٣) العصر Age

* يكون العصر عصراً بأفكاره المحورية ، التى من حولها تدور الرحى ، وتظل تلك الرحى فى دورانها ، تطحن ما تطحنه ، وتهمل ما تهمله فيبقى حبيس قشرته كما كان .

* يجر العصر أذياله ليختفى ، إذا فرغ الوعاء من المادة المراد طحنها ، وعندئذ تظهر فى الأفق بوادر أو بشائر عصر جديد .

* إذا امتد أجل العصر الواحد ، انقسم فى داخله إلى مراحل متمايزة بخصائصها ، تمايزا يكاد يجعل كل مرحلة منها بمثابة عصر جديد ، يختلف عن سابقه ، كما يختلف عن لاحقه ، بأفكار محورية تميزه .

* فالعصر عصر بفكرته ، أو بأفكاره الكبرى ، التى تكون بدورها كالينابيع تنبثق فروعها من أصولها .

* العصر من وجهة نظر الثقافة العربية ، هو تلك الأفكار والأحداث التى مست حياتنا ، فأثارت اهتمامنا عن إخلاص لا تكلف فيه ، ولا جدال أن أخطرها جميعا وأعمقها أثراً ، هو القفزة الهائلة التى قفزتها العلوم الطبيعية فى عصرنا ، بكل ما تبعها من نتائج ، كانت إحداها سعار المستعمرين ، وكانت الأخرى خشية منا على الدين أن تهتز مكانته فى نفوس المؤمنين .

(٢٤) السلام : Peace

* تنبثق روح السلام لأمة من الأمم إذا استطاعت أن تقى نفسها من شرور الحبائل والتعقيدات والأحقاد والشكوك والعدوات ، التى قدرتها الفردية الطويلة البائسة على بقية الأمم.

* وليس ثمة ريب فى أن الأمم الصناعية السلمية تروج بضاعتها وتحصل على أحسن العملاء (الزبائن) وأسلمهم عاقبة ، مقارنة بالأمم الصناعية المتصارعة أو التى تكون فى حالة حرب مع غيرها .

* إن قانون النبالة والشهامة والمروءة الواجبة الوفاء Noblesse Oblige ، يقضى بأنه لزام على كل إنسان أن يستعمل قواه وامتيازاته ، ليس لنفعه وحده ومتعته الذاتية فحسب ، وإنما أيضاً لعون وخدمة جيرانه ، وبذا يتحقق سلام أعمق وأوسع وأشمل لكل الناس .

(٢٥) السلطة : Authority

* السلطة قوامها استقرار التنظيم الاجتماعى الذى يكفل منح الأفراد التوجيه والعون فى حينه .

* إننا نحتاج إلى سلطة قادرة على توجيه وتثمير التغير والإفادة منه ، ثم إننا نحتاج إلى نوع من الحرية الفردية تكون عامة ومشتركة وشاملة ، ويظاهرها ويساندها ويوجهها تنظيم اجتماعى يستند إلى سلطة اجتماعية بيدها الأمر والضبط والحكم .

* إن الحاجة إلى السلطة ، لهى بعض حاجات الإنسان الدائمة ، لأنها الحاجة إلى مبادئ تتميز بصفة كل من الاستقرار الكافى والمرونة الكافية فى آن ، لكى تحسن توجيه سبل الحياة بما يصاحبها من خلخلة وقلقلة وتبدلات وتقلبات وصروف الدهر .

(٢٦) السياسات الوطنية : National Policies

* هى الرؤية السياسية التى تتبناها الدولة . وبالرغم من أن هذه الرؤية تستند إلى خلفيات تاريخية واقتصادية وسياسية معينة ، فإنها فى ذات الوقت تضع فى اعتبارها الواقع وإمكاناته ، وكذا الآمال والتطلعات المستقبلية . وهذه السياسات يقوم بوضعها صانعو القرار ممن يكونون فى الظل بالنسبة للذين ينسب لهم إصدار القرار . ويتم تحديد هذه السياسات فى ضوء ظروف وإمكانات المجتمع الداخلية ، وفى ضوء الوزن النسبى للدولة بالنسبة لبقية الدول ، وفى ضوء علاقاتها المباشرة وغير المباشرة بالنظام العالمى الجديد .

(٢٧) الصحيفة : Newspaper

* مطبوع دورى يصدر بانتظام وينشر الأخبار : السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والفنية والتقنية ، ويشرحها ويعلق عليها .

* الجرائد تصدر يومياً أو أسبوعياً . أما المجلات ، فهى أسبوعية أو شهرية أو موسمية .

هذه الأزمة أو ما يشابهها فى المستقبل . ويسمى هذا الأسلوب ، الإدارة بالأزمات Management by Crisis.

* بسبب تشابك العلاقات بين أطراف العملية التعليمية ، فيمكن اعتبار إدارة الفصل الدراسى Classroom Administration على نفس النمط الخاص بإدارة الأزمات ، وبخاصة أن عملية التدريس ذاتها تخضع للعديد من العوامل ، مثل : التخطيط والتنظيم والتنفيذ والإدارة .

* عندما يأخذ المعلم فى اعتباره أن إدارة الفصل الدراسى على نفس نمط إدارة الأزمة ، بحيث يتطلب هذا العمل التخطيط والتنفيذ والمواجهة ، فإنه يستطيع إدارة التفاعلات الصفية ، وتوجيه مسارات تفكير التلاميذ وفق الأساليب التربوية الصحيحة ، وفى إطار مقتضيات العملية التعليمية بما يحقق الأهداف المرسومة المنشودة .

(٣) الحاضر والماضى : Present and Past

* إن الحاضر معقد التركيب يحتوى فى طياته حشداً من العادات والبواعث .

* إنه موصول ومستديم ، إنه مجرى أداء ، سبيل يشمل الذاكرة والملاحظة وبعد النظر ، إنه دفعة إلى الأمام ، ولفتة إلى الوراء ، ونظرة إلى الخارج .

* إنه ذو مغزى أخلاقى ، لأنه يميز تحولاً فى اتساع ووضوح العمل ، أو فى اتجاه التفاهة والإسفاف والتخبط .

* إن الإلمام بالماضى ومعرفته ، لا مغزى له ولا أهمية ، إلا إذا كان يعمق ويوسع إلمامنا وفهمنا للحاضر .

(٤) الأدب : Literature

* قوة اجتماعية أو وسيلة لإظهار قوة عقل الإنسان . ويمكن دراسة أشكاله وكيفية بنائه وتاريخه وتأثيره من أجل تحقيق أهداف عملية ، مثل : الكتابة ، أو من أجل تحقيق أهداف موضوعية ، مثل : دراسة الأدب كتعبير عن ثقافة خاصة ، أو كمجال اهتمام عالمى .

* وسيلة عالمية مبتكرة لتوصيل الأفكار والمشاعر . وأعم أنواع الأدب ، هما : النُّظْمُ والنثر ، ويتفرع منهما أنواع عديدة أخرى ، مثل : المسرحية ، والقصة الطويلة (الرواية) والقصة القصيرة ، والمقالات والسيرة الذاتية ، والشعر الغنائي والشعر القصصى والملحمة . وتختلف هذه الأنواع من حيث الشكل والأسلوب والأهداف .

* ويتضمن جانبان ، أولهما ، هو الكتابات والنصوص والموضوعات البلاغية التى تتسم بالإبداع ، وثانيهما ، هو الأحكام النقدية أو المعايير التقويمية التى تتناول الأجناس الأدبية التى سبق الإشارة إليها .

* والنصوص الأدبية Literary Texts فى المدرسة ، بمثابة وعاء التراث الإنسانى

الأدبى ، سواء أكان هذا التراث قديماً أو حديثاً ، مع الأخذ فى الاعتبار أن مادة ومحتوى هذه النصوص تنمى مهارات التلميذ اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية.

(٥) الأدب والفكر : Literature & Thought

* الأدب تجسيد لما يجرده الفكر ، والفكر تجريد لما يجسده الأدب ، على أن الأدب والفكر كليهما إذ يجيئان على مستوى رفيع ، لا يجعلان من مشكلات الحياة المباشرة موضوعاً لهما ، لأن ذلك متروك للصحافة ولأصحاب التخصصات العلمية ، فأما الأدب فيعالج تلك المشكلات بطرائقه الرامزة الخفية ، وأما الفكر فيعالجها بالتحليل والتعليل ، اللذين من شأنهما أن يطيرا عن أرض الواقع المباشر إلى سماء التجريد .

* أما ثورة الفكر ، يغلب أن تجئ كقطرات الماء تنصب على الجلمود الأصم فتحسبها واهنة بلا أثر ، وإذا بالأيام تمضى فإذا الجلمود الأصم قد تفسخ وأرهف السمع ليتلقى الرسالة ، والعجب هو أن ثورات الفكر بصوتها الخافت الهادئ ، هى التى تحرك النفوس - على مدى الزمن القصير أو الطويل - لتثور بذلك الهتاف والقعقعة والهزيم فى دنيا السياسية والاجتماع .

(٦) الإعلام : Media

* نقل الأخبار التى تشمل الحقائق المعلوماتية عن الأحداث الجارية وعن الأفكار والآراء المتداولة .

* الاتصال القائم على حرية نشر المعلومات مع ضرورة وجود عنصر المشاركة .

* يمكن تعريف الإعلام على أساس أنه :

- الرسالة التى تمثل لغة العصر وسمته ، والتى تنقلها وسائل وأدوات الاتصال ، والتى على أساسها أصبح العالم قرية صغيرة ، بحيث يستطيع الإنسان أن يرى ويسمع ويتابع الأحداث التى تجرى من حوله ، فيستجيب بردود فعل متباينة ومتفاوتة الأثر والدرجة بالنسبة لتلك الأحداث . ولا تقتصر رسالة الإعلام على نشر الأحداث ، وإنما تمتد أيضا لتشمل الجوانب المختلفة للأمور ذات العلاقة المباشرة بالثقافة والترفيه والتوجيه والدعاية والإعلان .

- الرسالة التى تلقى الضوء على الأمور والموضوعات والأشياء التى تهم الإنسان ، سواء أكانت مادية أم معنوية ، بهدف التأثير فيه ، إيجابا أو سلبا ، حسب طبيعة الرسالة، وتوجهات أصحاب الرسالة ، وقدرة وبصيرة الإنسان نفسه على التحليل والنقد القائمين على الفهم الكامل لمقتضيات وظروف المواقف المختلفة .

- الرسالة التى تساعد فى بناء بعض المفاهيم ، وفى التعرف على بعض الظروف والتداعيات ، وذلك بهدف التأثير على الإنسان ليقوم بعمل محدد ، أو يكون

على ذلك فإننا نبالغ فى تقدير قيمة تعليم المدرسة إذا قورن بما يحصل ويكتسب فى مضمار الحياة العادى .

(٣١) المشاركة السياسية : Political Participation

* وهى الأدوار التى يمارسها الفرد فى الحياة السياسية داخل المجتمع ، وتتمثل فى تبوأ منصب سياسى ، أو فى مناقشة القضايا السياسية والمشاركة فى الانتخابات ، أو فى قدرته على تحليل وتقييم الموقف السياسى .

(٣٢) المساواة : Equality

* إن الإيمان بالمساواة عنصر من عناصر العقيدة الديمقراطية ، على أن ذلك لا يعنى الاعتقاد بالمساواة فى المواهب الطبيعية ، والذين نادوا بفكرة المساواة لم يدر بخلدهم أنهم كانوا يعلنون مذهباً أو عقيدة سيكولوجية ، وإنما كانوا يعلنون مبدأ أو عقيدة قانونية وسياسية . فمن حق كل الأفراد أن يتساووا فى المعاملة أمام القانون وطريقة تنفيذه .

* كل فرد - ذات - على قدم المساواة مع غيره من الناس ، ومن ثم فله الحق فى تكافؤ الفرص لتطوير وإنضاج وإنماء قدراته الخاصة ، سواء أكانت قدرات صغيرة أم كبيرة فى مداها .

(٣٣) المسئولية : Responsibility

* يقصد بالمسئولية ، كعنصر فى الاتجاه العقلى ، النزعة إلى اعتبار النتائج المحتملة - مقدما - لأية خطوة تدبر وقبول هذه النتائج قبولا مقصودا عامدا (قبولها بمعنى وضعها فى الحساب) والاعتراف بها وإقرارها فى العمل ، وليس مجرد الموافقة الكلامية عليها .

* التبعة أو التكليف هى بداية المسئولية .

* ليس ثمة سبيل إلى إنماء عقل وخلق مستقرين متزنين سوى الاضطلاع بالمسئولية .

* على عاتقنا تقع مسئولية حفظ وصيانة ونقل وتنقية وتصحيح وتنقيح وتوسيع مدى تراث القيم التى تلقيناها ، بحيث أن أولئك الذين يأتون من بعدنا ينقلونها عنا أكثر متانة وتوطيدا ، أو فى ضمانٍ ، وأوسع ولوجا ، وأيسر منالا ، وأسخى اشتراكية مما تلقيناها .

* إن العجز عن الاضطلاع بالمسئولية المتضمن فى حق الاشتراك فى البت فى تشكيل السياسة وتدبير الأمور ، هذا العجز يفرخ ويربو بواسطة الظروف التى تجحد فيها هذه المسئولية .

(٣٤) النظام : Discipline

* إن النظام معناه قوة أو سلطة تحت أمره من يملك الزمام ، وتحكم فى الموارد لإنجاز العمل المطلوب ، ومعرفة ما يتعين على المرء أداؤه ، ثم تحركه لإنجازه على الفور ،

باستعمال الوسائل اللازمة المحتاج إليها .

* هذه العملية تشكل استجابة الدواعى للنظام ، سواء أكان الأمر يتعلق بجيش محارب أم بمسألة عقلية .

* والنظام مفهوم إيجابى .

(٣٥) الوعى : Awareness - Consciousness

* إن الوعى ليس جزءاً صغيراً جدا ، ومتنقل من الخبرة .

* إن السلوك الواعى هو تقدير لحقيقة ، عن طريق الملاحظة والتحليل والتسجيل والرصد، كما أنه يدعم ويوجه السلوك فى الاتجاه الإيجابى .

* وهو شحنة عاطفية وجدانية تتحكم فى العديد من مظاهر السلوك عند الإنسان .

* وبالنسبة للوعى السياسى Political Awareness ، فهو مجموعة من القيم والاتجاهات والمبادئ السياسية الأساسية ، التى إذا عرفها الفرد وسيطر عليها لدرجة الإتقان ، فيكون بمثابة سياسى محترف . أما ، إذا عرفها الفرد كثقافة عامة ، فإنه يستطيع أن يشارك بفعالية فى تحديد أوضاع ومشكلات المجتمع ، وتحليل هذه الأوضاع والمشكلات ، والحكم عليها ، ثم إصدار التوصيات أو القرارات (حسب موقعه السياسى) التى تسهم فى تطويرها نحو الأفضل ، أو تغييرها تغييراً جذرياً.

* بجانب الوعى السياسى ، ينبغى أن يكون الفرد على وعى كامل وتام بالنسبة لما يخصه شخصيا ، وذلك مثل : الوعى الصحى الذى يتيح للفرد ممارسة العادات الصحية السليمة ، ويعرف أن الوقاية خير من العلاج فى كثير من الأحيان . وأيضا ، مثل : الوعى القانونى الذى يتيح للفرد أن يعرف القوانين والتشريعات التى تحدد العلاقة بينه وبين الآخرين ، وبالتالى فإنه يعرف حقوقه وواجباته معا .

(٣٦) الولاء : Loyalty

* إن الولاء - لأيما شئ فى البيئة القائمة الراسخة ، بحيث يتمكن المرء من اصطناع حياة من التفوق والنفاسة - هو بداية كل تقدم .

* إن استقرار أو رسوخ الشخصية يتوقف على أمور مستقرة راسخة ، نتوجه إليها بمشاعر الولاء الذى يرتبط بها ارتباطا وثيقاً .

ثانياً : البيئة Environment

معنى البيئة : Environment

* تختلف البيئة فى علم النبات أو الحيوان أو الحشرات عن البيئة فى علم الاجتماع أو الجغرافيا أو السياسة أو الاقتصاد .

لذا ، فإن تعريف البيئة نسبى ، فالبيئة لا يمكن تحديدها إلا بالتحديد المسبق للنظام المعنى بالبحوث والدراسة . أيضًا ، البيئة شىء نسبى ، لأنه يختلف فى محتواه ومكوناته

باختلاف المستوى التجميعى الذى ننظر منه إلى النظام المراد تحديد أبعاده ، وكذلك باختلاف بعده الزمنى .

* ذلك الحيز الذى يمارس فيه البشر مختلف أنشطة حياتهم ، وتشمل ضمن هذا الإطار كافة الكائنات الحية من حيوان ونبات ، والتى يتعايش معها الإنسان ، ويشكلان سويا سلسلة متصلة فيما بينهم بما يمكن أن نطلق عليه جوازا دورات طاقات الحياة ، حيث ينتج النبات المادة والطاقة من تراكيب عضوية معقدة ، ويأكل الحيوان النبات والعشب، ويأكل حيوان آكل للحلوم حيوانًا آخر آكلا للعشب ، والإنسان يأكل النبات والحيوان ويستفيد من كل منهما ... وهكذا تستمر علاقة الإنسان بالبيئة المحيطة به من نبات وحيوان وموارد وثروات .

* يعرف علم البيئة الحديث (الإيكولوجيا Ecology) البيئة بأنها : الوسط أو المجال المكانى الذى يعيش فيه الإنسان ، بما يضم من ظاهرات طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها ، أى هى كل ما يحيط بالإنسان ، بحيث يتأثر به ويؤثر فيه.

بمعنى : البيئة هى كل ما تخبرنا به الظاهرات الطبيعية (حاسة السمع والبصر والشم والتذوق واللمس) التى يولد بها الإنسان ، وما يخبرنا به الظاهرات البشرية التى يصنعها الإنسان .

* أوجز إعلان مؤتمر البيئة البشرية الذى عقد فى استوكهولم عام ١٩٧٢ ، مفهوم البيئة بأنها «كل شيء يحيط بالإنسان» .

ويتفق التعريف السابق مع تعريف البيئة على أنها «كل ما هو خارج جلد الإنسان» .

وبذا، تتكون البيئة من شقين أساسين ، هما :

– **البيئة الخارجية** ، وهى المحيط الذى يعيش فيه الكائن الحى بمحرضاته وفواعله .

– **البيئة الداخلية** ، وهى فى الحيوانات تتمثل فى مجموع السوائل المختلفة الموجودة داخل أجسامها ، وهى فى النباتات تتمثل فى مجموع الموائع Fluids (السوائل والغازات) الموجودة فى الأوعية والأنسجة .

في ضوء ماتقدم ، يمكن التمييز بين الأنماط التالية البيئة :

– البيئة الوراثية :

وتشمل ما يوفره الزوجان من مورثات (جينات) للأبناء . والمورثات هى عبارة عن تجمعات المواد الكيميائية التى تحتوى على شيفرة الصفات الوراثية التى تقرر هذه الصفات .

– البيئة الاجتماعية :

أن التركيب الفسيولوجى لا تتحكم فيه الصفات الوراثية وحدها ، فهناك عوامل أخرى مهمة تسهم فى ذلك التركيب ، بدءًا من الجنين ، وهو فى رحم الأم ، ونهاية بالتفاعل مع الوسط

الذى ينشأ فيه الإنسان ، حيث تتحدد شخصيته ومسلكه واتجاهاته والقيم التى يؤمن بها . ويكون الإنسان البيئة الاجتماعية نتيجة علاقاته وتداخلاته مع الآخرين .

- البيئة الثقافية :

هى الجانب من البيئة الكلية التى يحيا فيها الإنسان . وهى تشمل : المعرفة والعقائد ، والفن ، والقانون ، والأخلاق ، والعرف ، وكل العادات التى يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو فى مجتمع . وتتأثر الثقافة بعوامل البيئة الطبيعية وكذلك بما ينتجه العقل البشرى عن طريق استخدام منجزات العلم والتكنولوجيا .

- البيئة الريفية :

حيث أن الريف نقيض الحضر ، لذا فإنها تتميز بالهدوء والهواء العليل والخضرة والنضارة وأغاريد الطيور وثغاء الخراف . لذا ، فى هذه البيئة ، تتميز العلاقات بين الناس بالمتانة والود والطمأنينة وراحة البال .

- البيئة الحضرية :

المدينة بمعناها الواسع تعنى - فيما تعنى - المقر الواسع . والمدينة بذلك تعنى الحضارة واتساع العمران .

- البيئة المناخية :

ويقصد بها ظروف الطقس والمناخ التى يتأثر بها الإنسان ، وتتأثر بها الكائنات الحية الأخرى التى تشاركه الحياة على كوكب الأرض . ويسهم المناخ بدور كبير فى قدرة الإنسان على الحركة والعمل ، علمًا بأن العناصر المناخية التى تؤثر فى جسم الإنسان ، وهى : الحرارة والرطوبة والرياح والإشعاع الشمسى . وتحدد العناصر المناخية الحياة النباتية والحيوانية ، كما أنها تؤثر فى مختلف الأنشطة البشرية ، كالصناعة ووسائط النقل وتخطيط المدن .

- البيئة البحرية :

وتختص بدراسة الحياة البحرية والشواطئ والطيور البحرية وحركات الأمواج والمد والجزر، وغير ذلك من العوامل المؤثرة على مياه المحيطات والبحار وعلى حياة الكائنات التى تعيش فيها .

- البيئة البشرية :

- رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة فى وقت ما وفى مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته .
- الإطار الذى يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى ، ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بنى البشر .
- إنطلاقًا من التعريفين السابقين ، تتكون البيئة من :

- البيئة الطبيعية : التى تتكون من الماء والهواء والتربة والمعادن ومصادر الطاقة والأحياء بكافة صورها . وهذه جميعها تمثل الموارد المتاحة للإنسان ليحصل منها

على مقومات حياته .

- **البيئة المشيدة** : التى تتكون من البنية الأساسية المادية التى صنعها الإنسان ، ومن النظم الاجتماعية والمؤسسات التى أقامها . وتشكل : استعمالات الأراضى للزراعة ، والمناطق السكنية ، والتنقيب فيها عن الثروات الطبيعية ، وكذلك المناطق الصناعية والمراكز التجارية والمدارس والمعاهد والطرق والموانئ ، وما إلى ذلك .

- **البيئة الطبيعية** : Natural Environment

هى كل ما يحيط بالإنسان من ظاهرات أو مكونات طبيعية : حية أو غير حية من خلق الله .

وتحتوى على أربع مجالات أو أنظمة ترتبط وتتوازن بعضها البعض ، وهى :

× الغلاف الأرضى ، ويشمل الطبقة العليا وجوف الأرض .

× الغلاف الماضى ، ويشمل البحار ، والبحيرات : العذبة والمالحة ، والأنهار ، والمياه الجوفية ، والينابيع .

× الغلاف الغازى أو الهوائى ، ويشمل على أربعة أنظمة فرعية بحسب بعدها عن اليابس .

× المجال الحيوى للكرة الأرضية ، ويشتمل على جميع الأماكن التى يمكن أن توجد أو يعيش بها أى صورة من صور الحياة المعروفة لنا على الأرض ، ومن تفاعل تلك الأنظمة مع بعضها يجد الإنسان الظروف والعوامل البيولوجية اللازمة لحياته ، وكذلك الحفاظ على استمرارية أنشطته الإنتاجية المتعددة .

- **البيئة الاقتصادية** : Ecenomical Environment

مجموعة السياسات الاقتصادية والسياسات المالية والسياسات النقدية الائتمانية وسياسات التوظف والعمالة والسياسات الضريبية ، وسياسات الاستثمار والإنتاج ، وسياسات التجارة الخارجية ، وغيرها من السياسات التى تشكل بيئة العمل الاقتصادى ، وتتحكم فى السوق التجارى . وتهدف البيئة الاقتصادية في مجملها إلى رفع الكفاءة للاقتصاد القومى .

- **البيئة السياسية** : Political Environment

وتتمثل فى نظام الحكم القائم فى الدولة ومفرداته وممارساته ، وهى تتشكل من :

- السلطات الرئيسية الثلاثة (التنفذية والتشريعية والقضائية) .
- الأحزاب السياسية .

وعلى أساسها يتم تحديد طبيعة العلاقة بين الحكومة والأفراد من جهة ، وبين الأفراد بعضهم البعض من جهة أخرى .

- **البيئة التكنولوجية** : Technological Environment

وتتمثل فى كل ما يتأثر بالتكنولوجيا فى مجال بيئة العمل أو المعيشة أو النقل الخاصة بالإنسان . وهى حصيلة أو نتاج التعامل بين المجتمعات البشرية والبيئة الطبيعية فى مراحل

زمنية سابقة ، كما أنها تتطور تبعًا لتطور العلاقة التبادلية للمواد بين الإنسان والطبيعة . وتشمل على أنظمة متعددة ، تتدرج من أنظمة محورة من قبل الإنسان إلى أنظمة صنعها الإنسان بكاملها .

- البيئة الامنية :

وتعنى الضوابط التى تكفل للإنسان أن يعيش فى أمن وأمان ، دون خوف أو رهبة من بطش الآخرين .

- البيئة القانونية :

وتضمن للإنسان المعرفة الكاملة بحقوقه وواجباته ، وتضع الحدود الفاصلة فى تعاملات الأفراد بعضهم البعض ، وفى تعاملاتهم مع السلطة.

- البيئة الترويحية

وتتضمن كل الفنون والنشاطات التى يمكن للفرد أن يمارسها أو يشاهدها فى وقت الفراغ، للترويح عن نفسه من عناء العمل .

* إن الكائن الذى ترتبط مناشطه بالغير ، صاحب بيئة اجتماعية . فما بعقله ، وما فى وسعه أن يؤديه ، يتوقفان على توقعات ومطالب واستصوابات وموافقات وملامات الآخرين ، وليس فى مستطاع إنسان يرتبط بأناس آخرين أن يؤدى مناشطه ومنجزاته الخاصة دون أن يدخل فى حسابه واعتباره مناشط الآخرين ومنجزاتهم ، لأنها تعتبر الظروف التى لا غنى عنها ولا مناص منها لتحقيق ميوله وبلوغ مآربه . فهو عندما يتحرك يثيرها ، وهى عندما تتحرك تثيره ، فالعملية قائمة بالتبادل .
* إن الملاءمة التامة للبيئة تعنى الموت . فالأمر الجوهرى الحتمى فى كل رجع واستجابة هو الرغبة فى التحكم فى البيئة .
* أيا ما كانت الحياة العضوية ، وأيا ما لم تكن ، فهى سبيل من النشاط يتضمن بيئة . إنها صفقة تتجاوز حدود حيز الكائن الحى . على أن الكائن الحى لا يحيا فى بيئة وإنما يعيش بواسطة بيئة .
* إن القول القديم المأثور :" العقل السليم فى الجسم السليم " يمكن ، بل وينبغى ، أن يستطيل ويمتد ليصبح" الكائن الإنسانى السليم فى البيئة الإنسانية السليمة" .
* إن كل منجزات السياسة والاقتصاد والأخلاق والتربية ينبغى أن تهيئ بيئة إنسانية سوية ، تقوم - بحد وجودها ذاته - على توفير خدمات يترتب عليها إنتاج أفراد إنسانيين أسوياء كاملين يقومون بدورهم بصيانة وحفظ بنية إنسانية سوية صحية . هذه هى المهمة الإنسانية العالمية التى تشمل الجنس البشرى بأسره .
* إذا استطعنا أن ننفذ إلى عقول جيراننا ، فأكبر الظن أنه يجب علينا ألا نندهش كثيرا إذا وجدنا فيهم - غالبا - فكرة أن المرء يوجد فى داخل الحدود المرئية الملموسة المحسوسة والتى يمكن ملاحظتها .
* يقصد بالتنوير البيئى أساليب الإعلام والتعليم التى عن طريقها يكون الفرد على وعى

كامل بمشكلات البيئية ، وأن يعرف فى ذات الوقت سبل المحافظة على البيئة وآفاق سلامتها ، أو تدعم تلك الأساليب ما لديه بخصوص هذا الشأن وتطوره نحو الأفضل.

فى ضوء ما سبق ، لا تقع مهمة التنوير البيئى على عاتق المدرسة والجامعة وحدهما ، وإنما يشاركهما فى هذه المهمة ، جميع المؤسسات الموجودة فى المجتمع ، بدءاً من الإدارات الحكومية وإنتهاءً بالأسرة .

* إن الظروف التى تسهم فى حدوث التلوث البيئى ، وما يصاحبه من أمراض صحية واجتماعية ونفسية ... إلخ ، تعود إلى العديد من الأسباب ، لعل أهمها : العشوائيات فى الإسكان ، وسقوط البنية الأساسية ، والزحام ، والضوضاء ، والجريمة والعنف ، تلوث الهواء والماء ، . . . إلخ .

* ومن أمثلة الظروف التى تسهم فى تدهور البيئة ، النمو السكانى فى الحضر ، حيث يتم الزحف من الريف إلى المدن ، وبذا يكون الريف من عوامل الطرد للسكان ، بينما تكون المدن من عوامل جذب السكان . وهذه مشكلة حقيقية تواجه إدارة المدن لحماية البيئة الأساسية من التدهور ، حيث يعوق نمو السكان ما تحققه الخطط التنموية من نمو ، وهذا يؤدى بدوره إلى حدوث خلل فى التناسق العام فى بنية القرية والمدينة على السواء .

* فى وقتنا الحالى ، تلعب شبكات بث المعلومات (الإنترنت) ، دوراً مهماً فى التوعية البيئية ، لأن نظم المعلومات ، أصبحت هى سبيل الخلاص ، لطرح ونشر أبعاد قضية البيئة والصحة . أيضا ، توضح شبكات الإنترنت أن البيئة الهشة تفرز الأوبئة والأمراض ، كما تبين أن الطفرات الوراثية تسبب ولادة الأطفال المشوهين .

أيضاً ، عن طريق شبكات الإنترنت يمكن إلقاء الضوء على أهمية المؤشرات البيولوجية التى تبوح بسباحة الملوثات داخل الدم ، وانعكاس ذلك بالتغيرات التى يعكسها الجسم من خلاياه ، ويترجمها بالمرض .

كذلك ، تسهم شبكة الإنترنت فى بيان أنسب الطرق للتخلص من نفايات المستشفيات ، التى أثبتت البحوث والدراسات دورها فى انتشار الأوبئة التى ليس لها علاج ، مثل : الإيدز ، والالتهاب الكبدى الفيروسى .

* توجد العديد من المصطلحات العلمية ذات العلاقة المباشرة بالبيئة ، نختار من بينها بعض المصطلحات البيئية ذات العلاقة المباشرة بمناهج التعليم :

(١) الرصد البيئى : Environmental Monitoring

البيئة هى : وعاء الموارد الطبيعية ، ومجموعة العوامل التى تؤثر على رفاهية الإنسان وصحته البدنية والنفسية . ولحماية البيئة ، ينبغى أن يأخذ الجيل الحاضر حاجته فقط من هذه الموارد ، وبذا يمكن مد أجل الانتفاع بها ، واستمرار عطائها على مدى طويل ، فيسهم ذلك فى تحقيق توازن بين قدرة الطبيعة على الإنتاج وتعويض ما يستنفد من مواردها ، كما يسهم فى

تحقيق تنمية متواصلة .

ومن أهم المعوقات لتنمية البيئة ، عدم توافر معلومات دقيقة عن حالة البيئة ، وعدم متابعة ما يطرأ عليها من تغيرات بصورة دائمة ومتجددة ، لمعرفة ما هو متوافر أو غير متوافر بأسلوب دقيق . ولتصحيح هذا الوضع يجب إنشاء شبكة للرصد البيئى ، تكون مهمتها الأساسية الحصول على عينات وتحللها بصورة دورية ، وبذا يمكن إعداد دليل للرصد البيئى يضم رصداً إشعاعياً مائياً هوائياً جوياً .

(٢) التلوث البيئى : Environmental Pollution

- هو كل تغير كمى أو كيفى فى مكونات البيئة الحية وغير الحية ، ولا تقدر الأنظمة البيئية على استيعابه دون أن يختل توازنها .
- أنه كل ما يؤدى نتيجة التكنولوجيا المستخدمة إلى إضافة مادة غريبة إلى الهواء أو الماء أو الغلاف الأرضى فى شكل كمى ، تؤدى إلى التأثير على نوعية الموارد وعدم ملائمتها وفقدانها خواصها أو تؤثر على استقرار استخدام تلك الموارد .
- أى تغير فيزيائى أو كيميائى أو بيولوجى مميز ، ويؤدى إلى تأثير ضار على الهواء ، أو الماء ، أو الأرض ، أو يضر بصحة الإنسان والكائنات الحية الأخرى ، وكذلك يؤدى إلى الإضرار بالعملية الإنتاجية كنتيجة للتأثير على حالة الموارد المتجددة .
- هو وجود شوائب غازية أو صلبة أو سائلة فى الهواء . ويعتبر الهواء ملوثًا عندما توجد تلك الشوائب بتركيزات تبقى به لفترات زمنية كافية لاحداث ضرر بصحة الإنسان أو ممتلكاته أو بالحيوان أو النبات أو تتداخل فى ممارسة الإنسان لحياته العادية

- هو كل ما يؤدى بطريقة مباشرة ، أو غير مباشرة إلى التأثير سلبيًا على سلامة الوظائف المختلفة لكل الأنواع أو الكائنات الحية على الأرض (إنسان ، حيوان ، نبات) ، وكذلك كل ما يؤدى بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإضرار بالعملية الإنتاجية كنتيجة للإقلال من كمية أو نوعية الموارد المتجددة المتاحة لهذه العملية .
- هو كل ما يؤدى بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإضرار بكفاءة العملية الإنتاجية نتيجة للتأثير السلبى والضار على سلامة الوظائف المختلفة لكل الكائنات الحية على الأرض سواء النبات ، الحيوان ، المياه ، وبالتالى يؤدى إلى ضعف كفاءة الموارد وزيادة تكاليف العناية بها وحمايتها من اضرار التلوث البيئى ، إذ أن التلوث البيئى يؤثر على العملية التبادلية للمواد بشكلها الجماعى للإنتاج فى اتجاهين ، الاتجاه الأول : ويهدد البيئة الطبيعية بالتدهور ، والاتجاه الثانى : انعكاس تدهور الموارد الطبيعية على البيئة التكنولوجية التى يستخدمها الإنسان فى التعامل مع البيئة الطبيعية لإنتاج سلع وخدمات تشبع حاجاته ورغباته .
- ويشمل التلوث البيئى ، تلوث : الهواء ، الماء ، الأرض والتربة ، الصوت (الضوضاء)، النفط ، الأمطار ، الغذاء ، ... إلخ .

(٣) التدهور البيئى : Environmental Deterioration

هو الانهيار الذى وقع للمصادر الطبيعية ، فأدى إلى تدهور مصادرها ونوعيتها وكمياتها ، وذلك نتيجة لنشاط الإنسان غير المسئول . ومن الممكن تنمية المصادر البيئية ، لتفادى حدوث التدهور ، مثلما يحدث فى المناطق الأثرية ، العمارة العتيقة ، المناجم ، الأنهار ، التنوع البيولوجى ، تدهور الأرض ، نحر الغابات ، التصحر .

(٤) النظام البيئى : Eco-System

* هو وحدة بيئية متكاملة ، تتكون من كائنات حية ومكونات غير حية فى مكان معين ، يتفاعل بعضها ببعض وفق نظام دقيق ومتوازن فى ديناميكية ذاتية ، لتستمر فى أداء دورها فى إعالة الحياة . ولذلك ، يطلق على النظام البيئى من هذا المنطلق : نظام إعالة الحياة . ويتكون النظام البيئى من أربع مجموعات من العناصر أو المكونات ، وهى : مجموعة العناصر غير الحية، مجموعة العناصر الحية المنتجة ، مجموعة العناصر الحية المتستهلكة ، مجموعة العناصر الحية المحللة .

* وهو عبارة عن ما تحتويه أى منطقة طبيعية من كائنات حية ومواد غير حية بحيث تتفاعل مع بعضها البعض ومع الظروف البيئية ، وما ينتج من تبادل بين كل من المكونات الحية وغير الحية .

ويتكون النظام البيئى من ثلاث عناصر رئيسية ، هى : عناصر الإنتاج ، عناصر الاستهلاك ، عناصر التحلل .

* تتألف النظم الأيكولوجية من تجمعات لأنواع حية تعتمد على بعضها (أى من أشكال مركبة للأنواع المختلفة فيما بينها) . كما تتألف من البيئات المادية لهذه الأنواع . ونطاق النظام الأيكولوجى أو الموئل الطبيعى حيز ليست له حدود واضحة دقيقة . فقد يغطى نظام أيكولوجى واحد آلاف الهكتارات ، بينما قد لا يغطى نظام آخر سوى بضعة فدادين .

وتشمل هذه المراعى وغابات المانجروف والشعاب المرجانية والغابات الاستوائية والغابات الرطبة ، مضافا إليها النظم الأيكولوجية الزراعية التى تضم - رغم اعتمادها على النشاط البشرى فى وجودها واستمرارها - تجمعات مميزة من النباتات والحيوانات .

وتسهم الغابات والأشجار ، مساهمة كبيرة فى المحافظة على التوازن الأيكولوجى ، لأن إدماج الأشجار فى الخطط الزراعية ، يساعد على استمرارية إنتاج المحاصيل ، إذ أنها تعمل على تحسين خصوبة التربة . كما ، تساعد الأشجار على التحكم فى تآكل التربة ، بفعل المياه والرياح ، وتعيد العناصر الغذائية الحيوية - مثل الأزوت - إلى التربة . أيضاً ، تنمو الأشجار فى المناطق التى قد تفشل فيها المحاصيل الزراعية بحيث تسمح بالإنتاج فى الأراضى الحدية ، كما تخزن الأشجار ثانى أكسيد الكربون، وتمتصه .

إن قطع أشجار الغابات أو حرقها ، يعنى إطلاق كمية كبيرة من غاز ثانى أكسيد الكربون ، المخزون بالجو ، وهذا هو سر غضب العالم من نحر أشجار الغابات ، لأن هذا العمل يسهم فى ارتفاع درجة حرارة الجو .

ولعل السبب الأساسى فى قطع الأشجار ، وجود ٢٠٠٠ مليون نسمة فى الدول النامية يعتمدون على الخشب فى طهى طعامهم ، حيث لا يزال الخشب يمثل حطب الوقود بنسبة ٩٧٪ من إجمالى مصدر الطاقة المستهلكة . إن قطع أشجار الغابات ، يمثل جريمة عظمى ، وبخاصة أنها تمد الأرض بالأكسجين ومصافى السموم ، وتعمل على مكافحة التآكل . كما يمكن الاستفادة بها كمصدات للرياح ، وفى الحماية بظلها من حرارة الشمس الحارقة فى بعض البلاد .

(٥) السموم : Poisons

يتعرض الإنسان فى حياته اليومية لعشرات المئات من المركبات الكيميائية بشكل مباشر وغير مباشر دون أن يدرى ، وتجد هذه المركبات طريقها سهلا داخل جسم الإنسان ، فتتفاعل مع الأجهزة المختلفة للجسم ، وعلى رأسها الكبد والجهاز العصبى والتنفسى . وهناك مواد ذات سمية قليلة ، يمكن للجسم أن يتعامل معها ويتخلص منها ، دون أن تؤدى إلى أضرار صحية ملموسة ، بينما توجد مواد أخرى تتميز بسمية مرتفعة تؤثر على أجهزة البشر بشكل حاد وسريع. وبتكرار تعرض الإنسان للسموم ، تتأثر حيوية جسمه وأعضائه ، وتمتد آثارها لأجيال متعاقبة، فقد تحدث تشوهات فى الأجنة وتضعف جهاز المناعة . ويصاب بالأمراض السرطانية والفشل الكلوى بسبب السموم . وتكمن الخطورة فى أن الإنسان لا يتعرض لمادة كيماوية واحدة فى وقت واحد ، بل يتعرض للعديد منها من خلال تناوله الغذاء وشربه الماء ، واستنشاق الهواء الملوث ، فتتفاعل هذه المواد مع بعضها البعض داخل جسمه ، وتنشأ مواد أكثر سمية .

لذا ، توجه المنظمات العالمية المهتمة بصحة الإنسان وسلامة البيئة اهتماما خاصا لخطورة المواد الكيميائية ، فتعمل داخل معاملها على تقييم الآثار السمية الضارة للمواد الكيميائية بمختلف أنواعها كالمبيدات والمواد المضافة للغذاء . وقد أصبحت الكرة الأرضية محاصرة حاليا بثلاث مشكلات رئيسية ناتجة أساسا عن زيادة تلوث البيئة ، وهى : تآكل طبقة الأوزون والأمطار الحمضية والصوبة . وقد ترتب على ذلك ارتفاع درجات الحرارة عاما بعد آخر نتيجة لتصاعد غاز ثانى أكسيد الكربون بكثرة ، فتحولت الأرض إلى ما يشبه الصوبة . ولأن مشاكل البيئة ليست محلية أو إقليمية ، فقد عقدت العديد من المؤتمرات لوضع مخططات عالمية ، لمواجهة مشكلات التأثيرات السمية الضارة وحماية البيئة .

ولما كانت جميع المواد الكيميائية تتميز بدرجة ما من السمية ، فإن الخطر على الصحة الذى تشكله مادة كيميائية يعتمد على نوع السمية ، وزمن التعرض لها ، وكثافة المادة السمية. وربما تكفى أجزاء قليلة من البليون ، من مركب محتمل السمية ، مثل الديوكسين ، للإضرار بالصحة أثر التعرض له لفترة قصيرة . وعلى النقيض من ذلك ، ربما لا تسبب جرعات كبيرة من مركب مثل أكسيد الحديد إحداث أى مشاكل . وقد استيقظ وعى العالم فى العقدين الأخيرين ، على مواد كيميائية لها آثار صحية حادة ، وأخرى لها آثار صحية مزمنة ، مثل التشوهات

والعيوب الخلقية ، عند الميلاد والاضطرابات الجينية ، والعصبية ، بالإضافة إلى السرطان . ومما يزيد من صعوبة الأمر ، لاتخاذ قرارات بشأن هذه الموضوعات ، هو أن أغلب المواد الكيميائية لم يختبر بدرجة كافية ، لمعرفة آثاره السمية ، وكل ما أمكن معرفته لا يتعدى ٢٪ من مجموع الكيماويات التجارية ، التى يبلغ عددها ١٠ ملايين مركب كيميائى !

(٦) التنوع البيولوجى : Biodiversity

التنوع البيولوجى يشمل جميع الأنواع النباتية والحيوانية ومواردها الوراثية والنظم الأيكولوجية التى تنتمى إليها هذه الأنواع والموارد . أما التنوع الوراثى ، فيقصد به التباين بين الأنواع فى الجينات والتركيبات الوراثية . أى المجموع الكلى لمعلومات وراثية متنوعة تحتوى على جينات النباتات والحيوانات والكائنات الدقيقة التى تملأ الأرض . ويتيح التنوع القائم داخل النوع الواحد قدرة على التكيف مع التغير الذى يطرأ على البيئة ، أو المناخ أو الأساليب الزراعية، أو مع ظهور آفات وأمراض جديدة . ويقصد بتنوع الأنواع طائفة الأنواع الحية الموجودة فى منطقة معينة .

لا يعرف أحد أنواع النباتات والحيوانات والكائنات الدقيقة الموجودة على الأرض ، حتى إلى أقرب درجة من التقدير ، لأن التقديرات تتراوح ما بين ٥ ملايين ، و ٨٠ مليون نوع ، والرقم الأكثر احتمالا من هذه الأنواع . ومن هذا الرقم يوجد حوالى ٧٥٠ ألف حشرة ، ٤١ ألف نقارات، ٢٥٠ ألف نبات . والباقى من مجموعة مركبة من اللافقاريات والفطريات والطحالب . ومثل أى موارد طبيعية ، فإن توزيع الأنواع الحية فى العالم ليس متماثلا . ويزداد ثراء الأنواع من القطبين بخط الاستواء ، فحشرات المياه العذبة المصرية تكون أكثر وفرة فى المناطق الاستوائية ما بين ٣ إلى ٦ مرات عنها بالمناطق الاستوائية .

(٧) الأراضى الرطبة : Wet Lands

الأراضى الرطبة التى ترتفع فيها نسبة المحتوى المائي عن النسب المعروفة للتربة الوسطية، وكثير منها يغمر بالماء ، بالإضافة إلى احتوائها على نسب عالية من المواد العضوية ، المتحللة وغير المتحللة ، واحتواء بعضها على نسب عالية من الأملاح الذاتية . وللأراضى الرطبة أنواع متنوعة ، منها أراضى رطبة ساحلية ، وأراضى رطبة على ضفاف الأنهار ، وشبكتا الرى والصرف ، وأراضى رطبة متاخمة لمصبات النهار ، وأراض داخلية ، ومصاحبة للبحيرات .

الأراضى الرطبة ، أهم ما فيها ، أنها تجذب كل الطيور لوفرة الطعام ، وهى مصدر جذب لطيور الهجرة ، ولا سيما الأراضى الساحلية المهجورة لتبنى أوكارها . وتضع بيضها ، وتحمل أفراخها معها فى رحلة العودة .

(٨) سحابة المدن : Cities Cloude

وهى السحابة التى تغطى المدن بالملوثات ، حيث ينطلق إلى الهواء - نتيجة النشاطات الصناعية والعمرانية - خليط من الملوثات الصلبة والسائلة والغازية ، بتركيزات تلحق ضررا بالإنسان والحيوان والنبات والجماد . وتنتج ملوثات الهواء حيث أصبحت سماء المدن ملوثة بغازات أكاسيد الكبريت والنيتروجين والكربون وغاز الفلور ، ومعفرة بالجسيمات الصلبة وسناج

الكربون ، بالإضافة إلى الملوثات العديدة التى تنطلق إلى الهواء بسبب احتراق الوقود بأشكاله المختلفة . وتتنوع ملوثات الهواء وفقا لمصادرها ،. فهناك التلوث بالجسيمات ، وهى ما يحمله الهواء من دقائق صلبة أو سائلة ، والتلوث بالعناصر المعدنية كالزئبق والرصاص والكادميوم والزرنيخ ، وبالغازات مثل أكاسيد الكربون وأكاسيد النيتروجين وأكاسيد الكبريت وغاز الهيدروجين وغاز فلوريد الهيدروجين والأمونيا ، وبالكلورين الذى يعتبر من ملوثات الهواء الخفية التى تهدد طبقة الأوزون . وأخيرا ، الملوثات التى تتكون بسبب التفاعلات بين الملوثات الأولية السابقة ومكونات الهواء الطبيعية تحت الشمس . ويظهر هذا النوع الأخير من ملوثات الهواء فى سماء المدن الكبرى كالقاهرة ، وهذا ما يفسر ظهور سحابة تغطى سماءها بصفة دائمة مكونة من الرمال العالقة والأبخرة الصناعية ودخان السيارات .

(٩) المطر الحمضى : Acid Raine

ينتج عن تفاعل أكاسيد النيتروجين وأكاسيد الكبريت فى الجو مع بخار الماء الموجود فى السحب ليتكون حمض النيتريك والكبريت . وتسقط الأمطار الحمضية على البحيرات ومصادر المياه المختلفة على شكل سائل يشبه إلى حد كبير ماء النار الذى يوجد بالبطاريات ، فتزيد من حموضة مياهها وتهلك الأسماك وكافة الكائنات الحية ، وتجف الأشجار ، وتتلوث التربة ، وتتآكل المبانى وتفقد الآثار التاريخية قيمتها ، بل وتصل المياه الحمضية إلي المنازل من خلال إذابة النحاس الموجود بداخل أنابيب المياه ، فتصيب الإنسان بالفشل الكلوى وبعض الأمراض السرطانية . بمعنى : أن كافة النتائج الناجمة عن المطر الحمضى تؤدى إلى خلق ظاهرة تسمى " بالموت الرجعى" ، أى أن كافة مظاهر البيئة التى تتعرض لها ترجع إلى ما قبل الحياة ، حيث تبدأ الكائنات الحية والنباتات تذبل وتجف ، ثم يتجه الموت رويدا إلى مراكز الحياة فى الخلية الحية فيقضى عليها تماما . ومن حيث مدى تأثير المطر الحمضى ، فإن آثاره لا تقتصر على بلد دون الآخر ، بل تمتد لتشمل مناطق دولية وإقليمية شاسعة . وتشير الإحصائيات إلى أن أوربا تعتبر أكثر عرضة للمطر الحمضى ، تليها طهران ثم مدينة القاهرة .

(١٠) الوقود الأحفورى :

ويقصد بالوقود الأحفورى الفحم الحجرى والنفط ومشتقاته والغاز الطبيعى ، وحتى الأخشاب والفحم المصنوع منها . وتحرق أنواع الوقود الأحفورى من أجل التدفئة وأحيانا من أجل توليد التيار الكهربائى ، وفى أعمال النقل والمواصلات . ويسهم حرق الوقود الأحفورى بحوالى ٨٠٪ من انبعاث غاز ثانى أكسيد الكربون ، الذى يسهم بدوره فى حوالى ٦٠٪ من أثر الاحتباس الحرارى ، ويسهم حرق الغابات بنسبة ٢٠٪ من انبعاث هذا الغاز .

وتشير التقارير إلى أن الدول الصناعية تكاد تستحوذ على نسبة كبيرة من عمليات حرق الوقود الأحفورى ، ومن ثم زيادة انبعاث غاز ثانى أكسيد الكربون ، حيث أسهمت هذه الدول فى انبعاث هذا الغاز خلال الفترة من ١٨٧٠ - ١٩٨٦ بحوالى ٦٥ بالمائة ، يقابلها ١٥٪ للدول النامية و٢٪ لأوروبا الشرقية والاتحاد السوفيتى السابق .

(١١) الأثر القومي الطبيعي

هو تكوين جيولوجي ، أو مجمع حيواني أو نباتي ، له أهمية قومية أو ثقافية أو علمية أو تعليمية . وتحميه الدولة ، خوفا من التعدي عليه أو تدهوره ، مثل الشلالات والعيون والكهوف الطبيعية والتلال والوديان والواحات ... إلخ . أو مناطق معينة ، حيث يوجد بها بعض أنواع من الحيوانات والنباتات ، قد يكون لها مغزى خاص ، مثل : الغزال وهو رمز محافظة مطروح ، أو الحصان العربي ، وهو رمز محافظة الشرقية . وفي ظل الحماية ، يمكن أن نحمي تلك التكوينات دون تدمير للأغراض العلمية أو الترويحية ، كما هو معمول به في محمية قبة الحسنة (الجيزة)

(١٢) محمية الحياة التقليدية :

هي محمية يكون الإنسان طرفاً فيها ، يستخدم مواردها بطريقة تقليدية ، دون تغيير جذري في نمط الحياة ، دون خطر من تدهور الموارد . ولمثل هذه المناطق أهمية ثقافية وعلمية وسياحية وجمالية في آن واحد . ويمثلها مجتمع الرعاة البشارين والعبابدة في الصحراء الشرقية. ومنها يمكن أن نتعلم الكثير عن الأساليب التقليدية لإدارة الموارد بدون تدميرها ، ويمكن أيضاً تشجيع الصناعات اليدوية فيها وبيعها للسياح .

(١٣) التدخين السلبي والتلوث البيئي :

Passive Smoking and Environmental Pollution :

يقصد بالتدخين السلبي الاستنشاق غير الإرادي للدخان ، عندما يجد المرء نفسه بالقرب من المدخن في الحفلات ووسائل المواصلات العامة ، أو غيرها من الأماكن المفتوحة للكافة . وتشير التقارير الطبية إلى أن الآثار الضارة للتدخين لا تقتصر فقط على المدخنين ، بل تمتد أيضاً إلى غير المدخنين ، حيث تشير تقارير الوكالة الأمريكية لحماية البيئة إلى أن التدخين السلبي يتسبب في وفاة ٣ آلاف شخص سنوياً بسرطان الرئة ، و٣٥ ألفاً بسبب أمراض القلب في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها . وأن دخان السجائر الذي ينفثه الكبار ويستنشقه الأطفال يتسبب في إصابة ٣٠٠ ألف طفل بأمراض الرئة ، كالسل الرئوي والتهاب الشعب الهوائية ، كما يتسبب في إصابة ٢٤ ألف طفل بمرض الربو سنوياً ، هذا بالإضافة إلى أكثر من مليوني طفل مصابين لذات السبب ، بنسبة تتراوح من ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من جملة العاملين . ويعتبر التدخين السلبي سماً قاتلاً ، وإنه لا يقل في خطورته عن سم الزرنيخ وغيره من السموم المسببة لمرض السرطان ، ونظراً لخطورته فقد أصدرت منظمة الصحة العالمية قراراً بمنع التدخين في مكاتبها ، وأوصت حكومات الدول بإصدار القوانين واللوائح التي تحظر التدخين في الأماكن العامة ، وبجوار الأطفال في المنازل ، لعدم التعدي على الإنسان غير المدخن ، وكفالة حقه في العيش في بيئة صحية نظيفة خالية من التلوث .

(١٤) الغلاف الجوي : Atmosphere

يتكون الغلاف الجوي من أربع طبقات . . . طبقة الغلاف السفلي ، وتلامس الأرض ، وارتفاعها من ٨ - ١٦ كم وتحتوي على ٨٠٪ من كتلة الهواء الجوي ، وتتكون من عناصر

رئيسية هى الأكسوجين ، والنيتروجين أو ثانى أكسيد الكربون وبخار الماء ، ويكاد يكون تركيز هذه المكونات ثابتاً فى البيئة غير الملوثة من خلال عمليات الهدم والبناء للكائنات الحية ضمن الأنظمة البيئية ، وهى التى تتراكم بها معظم الملوثات التى يحدثها الإنسان ، وثانية الطبقات الغلاف الزمهريرى وتبدأ من ارتفاع متوسط ١٤كم وحتى ٥٠كم من سطح الأرض ، وتحتوى على ١٥٪ من مجموع غازات الغلاف الجوى ، ويكثر فيها الأوزون الذى يعمل على امتصاص الأشعة فوق البنفسجية ، ثم تأتى طبقة الغلاف المتوسط بين ٥٠ - ٨٠كم من سطح الأرض وتقل حرارتها بالارتفاع ، ثم طبقة الغلاف الحرارى من ارتفاع ٨٠كم وحتى ٤٠٠٠٠كم وتخلو من الأوزون وبخار الماء وتزداد حرارتها بالارتفاع . وتشترك أجزاء من طبقتى الغلاف المتوسط والغلاف الحرارى فى طبقة تعرف بالغلاف المتأين وتقع عند ارتفاع ٦٥ - ٦٥٠كم من سطح الأرض . وتوجد طبقة الأوزون فى الجزء العلوى من الغلاف الزمهريرى والجزء السفلى من طبقة الغلاف المتوسط .

(١٥) الغاز العجيب : Amusing Gas

ويقصد به غاز ثانى أكسيد الكربون الذى بقى عبر آلاف السنين تركيزه ٠.٠٢٨٪ وكانت البيئة قادرة على استنفاد الكميات الزائدة ، إلا أنه خلال الأعوام الثلاثين الماضية ارتفع بنسبة ٠.٠٠٠٢٪ ليصل تركيزه النهائى إلى ٠.٠٣٪ . وهذه الزيادة تسبب فى رفع درجة حرارة الكرة الأرضية ٠.٨ درجة مئوية ، لأن ثانى أكسيد الكربون يعمل كشبكة تمتص درجة حرارة الشمس ، وتعيد بثها مرة أخرى إلى الأرض .

ورغم أن درجة حرارة الكرة الأرضية ارتفعت فقط إلى ٠.٨ درجة ، فإن العلماء قد لاحظو بوادر تغيير كبير فى المناخ العالمى ، وبالتالى فى المناخ الزراعى . فخلال هذه السنين ، حقن الإنسان البيئة بـ ٢٤ بليون طن من ثانى أكسيد الكربون ، واكتشف العلماء أنه إذا استمر الإنسان فى حقن البيئة ، فإنه من المتوقع أن ترتفع درجة حرارة الأرض بين عامى ٢٠٣٠ - ٢٠٥٠ بما يوازى ١ و ٣.١ درجة مئوية ، وسوف يؤدى إلى ذوبان جبال الثلج ويرتفع مستوى البحار ، فيغرق ١٨٪ من مساحة الأراضى بالكرة الأرضية .

(١٦) حالة المياه : Water Statement

وتعنى وجود المياه العذبة أو ندرتها . ويمكن التمييز بين أربعة مجموعات من دول الوطن العربى من حيث وفرة المياه .

- دول لديها وفرة مائية فى المستقبل القريب (العراق ، السودان ، موريتانيا ، سوريا) .
- دول تدخل الآن فى نطاق ندرة المياه (مصر ، المغرب ، عمان ، لبنان ، الصومال) .
- دول معرضة لنقص مزمن فى المياه (تونس ، الجزائر ، جيبوتى) .
- دول ليس بها مصادر مائية أو بها نقص شديد فى المياه (ليبيا ، اليمن ، الإمارات ، السعودية ، قطر ، الأردن ، البحرين ، الكويت) .

(١٧) المياه الملوثة : Polluted Water

هى المياه غير النظيفة التى تهدد بقاء الجنس البشرى . فالمياه الملوثة التى تستخدم فى

الشرب أو غسل الطعام أو الأوانى أو الاستحمام تؤدى إلى الأمراض الآتية :

التيفود - الكوليرا - الدوسنتاريا - الإسهال (الذى يتسبب سنوياً فى وفاة ٦ ملايين طفل فى البلاد النامية) - التهاب الكبد المعدى - البلهارسيا (التى من أعراضها الحمى وآلام الكبد والبثور على الجلد) .

كما أن بعض الحشرات الشديدة الصلة بالماء ، مثل البعوض ينقل الملاريا (يقدر عدد المصابين به سنويا بنحو ٨٠٠ مليون نسمة) وأيضاً الحمى الصفراء .

كما أن الافتقار إلى المياه يؤدى إلى : التراخوما وهو مرض فيروسى يصيب الأجزاء الخارجية للعين ، وقد يؤدى إلى فقدان البصر إن لم يعالج ، والجرب والبرص وتعفن الجلد والقرح . كما أن نقص المرافق الصحية يؤدى إلى الانكلستوما . من هنا كان المصرى القديم يقسم بأنه (لم يلوث ماء النيل) .

(١٨) الأكسجين المستهلك فى المياه:

The Consumed Oxygen in Water

فالأكسجين الحيوى المستهلك هو مقياس يستخدم لمعرفة تلوث الماء بالموارد العضوية ، ويعرف بأنه كمية الأكسجين المستهلك من قبل البكتريا الهوائية لإتمام عملية الأكسدة الكلية للمواد العضوية فى الماء . وبعبارة أخرى ، هو كمية الأكسجين اللازمة للبكتريا المفككة من أجل تحليل المواد العضوية فى لتر واحد من الماء الملوث . ومن المعروف أن البكتريا الهوائية تنشط فى أكسدة المواد العضوية كالنفط فى توفر الأكسجين فى الماء . وبناء على ذلك ، كلما كان التلوث العضوى للماء مرتفعاً ، زاد الطلب البيولوجى على الأكسجين . ونظراً لأن كمية الأكسجين المستهلك تتأثر بعوامل كثيرة منها درجة حرارة الماء وغيرها ، فقد اتفق عالميا على اختيار قياس لمعرفة كمية الأكسجين الحيوى المستهلك بعد خمسة أيام ، وعند درجة حرارة ٢٠ سيليزية ، وتسمى عندها ٢٠/٥ (BOD) . وإذا كانت النباتات على اليابسة تسهم فى توفير كميات كبيرة من الأكسجين ، فإن كميات الأكسجين الكبيرة والمذابة فى الماء واللازمة لاستمرار حياة الكائنات البحرية تتوافر من خلال عملية تمثيل ضوئي ، حيث توجد نباتات مائية دقيقة جداً ، تسمى البلانكتون النباتى ، والتى تتركز فى الطبقات السطحية من الماء ، تقوم بإنتاج حوالى ٧٠٪ من المادة العضوية فى المحيطات والبحار فى عملية البناء الضوئى ، حيث تمتص ثانى أكسيد الكربون وتطلق الأكسجين .

(١٩) الدهون الضارة والدهون المفيدة :

The Harmful Fats and the Usful Ones

الدهون هى مصادر من مصادر الطاقة الأساسية بجسم الإنسان . وتستخدم هذه الطاقة فى وظائف الجسم المختلفة ، وما يزيد عن الحاجة يتم تخزينه بالأنسجة الدهنية بالجسم لحين الحاجة إليه . ويحتوى معظم الدهون على جزئ واحد من مادة الجلسرين ، وثلاثة أجزاء من الأحماض الدهنية ، وتكون معظم الدهون الحيوانية مشبعة وبالتالى ضارة ، ومعظم الدهون النباتية غير

مشبعة وبالتالى نافعة . لكن لكل قاعدة استثناء ، ومنها أن الدهون التى بالأسماك والدجاج نجد أنها من النوع غير المشبع النافع ، فى حين نجد أن زيوت النخيل وجوز الهند رغم أنها نباتية ، إلا أنها غنية بالدهون المشبعة التى تجعلها شديدة الضرر وتسبب تصلب الشرايين والذبحة الصدرية ، كما أن هدرجتها وتحويلها إلى شكل أكثر صلابة - كما هو الحال فى السمن النباتى - يفقدها العديد من الخواص المفيدة ، ويجعلها دهوناً مشبعة . وكلما زاد تناولها ، ارتفع معدل الكوليسترول بالدم ، وزاد خطر التعرض للأزمات القلبية وتصلب الشرايين .

(٢٠) المكياج الغذائي : Natural Make-Up

وهى المواد الكيميائية الحافظة ، حيث تستخدم مركبات الألوان اليوم على نطاق واسع فى معظم الأغذية المصنعة ، لتكسبها طعماً لذيذاً ، أو تعدل من نكهتها ، أو تحفظها ، أو لتحسن من شكلها .وقد حسب العلماء عدد هذه المركبات فبلغ ٢٥٠٠ مركب كيمائى ، يوجد فى قائمة طويلة من أصناف الطعام والشراب ، قدرت بأكثر من ستين صنفاً ، أكثرها خطورة وسمية ما درج عليه العمل منذ سنوات طويلة على استخدام المواد الكيميائية فى تلوين طعام الأطفال وشرابهم ، وما يتناولونه من لحوم مصنعة ملونة تصيب أطفالنا بأمراض محققة ، حيث تشير نتائج التجارب الصناعية إلى أن إضافة مادة الأكسدة الصناعية بمعدل ٥٠٠ ملجم لكل كيلو جرام وزن حى ، يؤدى إلى الإصابة بسرطان الكبد والكلى بصورة مؤكدة . وأن مادة اللعلى والأمرانت المكسبة للون ، تؤثر على نخاع عظام الأطفال ، وعلى معدل نمو العظام وحدوث الأنيميا وضعف جهاز المناعة . ونظراً لخطورة مواد المكياج الغذائى ؛ فقد خفضت منظمة الصحة العالمية ومنظمة الأغذية والزراعة القائمة المسموح بها دولياً فى نهاية الثمانينات من ٣١ لوناً صناعياً إلى عشرين فقط، هذا على المستوى العالمى .

(٢١) المرجانيات

تتكون على السواحل الدافئة . وتصنع حدائق مرجانية تسبح داخلها وحولها مملكة الأسماك بكل أنواعها . وتحافظ المرجانيات على توازنات البحار ، ويبلغ عمرها ٤٠٠ مليون سنة. وتسكن سواحل ١٠٥ دولة مساحات كل الشعاب المرجانية ، حيث تغطى ما يساوى ٦٠٠ ألف كيلو متر مربع ، من السطح بالأعماق بعمق ٣٠ متراً . وأجمل الشعب المرجانية فى البحار الحارة والمعتدلة ، فى الهندى ، المحيط الكاريبى ، استراليا والبحر الأحمر . وتكثر على الواجهة الشرقية للقارات المحمية ، من الرياح الغربية السائدة ، والمرجانيات تعتبر من الحيوانات . وتتألف من ثلاثة أنواع ، منها الشعب الحدية وهى القريبة من السواحل ، والشعاب الحاجزة وهى المفصولة عن الساحل ببحيرة عميقة ، والثالثة هى الجزر المرجانية وهى عبارة عن حلقات من الشعب تحيط ببحيرة ضحلة وتمثل تكوين نمطى لجزر الباسيفيك ، وهى التى يسعى السياح لممارسة هواياتهم وسباحات الغوص فيها . وكما يعلم خبراء الزراعة عمر الشجرة من تعداد دوائرها ، وكما يعلم الأطباء عمر الإنسان من أسنانه ، فإنهم يعلمون عمر الشعب المرجانية من هيكلها .

(٢٢) المدن العملاقة : Huge Cities

المدن الضخمة " الميجاتاون" أصبحت الآن فى حاجة ماسة إلى التخطيط ببراعة ، لأن معظم النمو فى المدن العملاقة ، يحدث فى مستوطنات غير قانونية ، تمت بوضع اليد ، وبدون تخطيط ، الأمر الذى يجعل آليات توجيه استخدام الأراضى عديم الجدوى . وتسمى هذه المجتمعات المحلية غير القانونية بأسماء مختلفة مثل "العشش" ، و "العشوائيات" ، وهى تضم ما بين ٣٠٪ و ٦٠٪ من سكان مدن العالم الثالث . والطريقة الوحيدة لمعالجة مدن الصفيح هذه غير الصحية ، هى إجراء اصطلاحات اقتصادية واجتماعية شاملة ، تقتلع المشاكل جذرياً . وفى العالم ، يوجد عشر مدن سكانها يفوق العشرة الملايين نسمة ، وهى بالترتيب : نيويورك ، لندن ، طوكيو ، باريس ، شنغهاى ، بيونيس ايرس ، شيكاغو ، موسكو ، كلكتا ، ولوس انجلوس .

التربية البيئية : **The Environmental Education**

وهى التربية التى عن طريقها تتم عملية التوجيه : المعرفى والوجدانى والمهارى ، ليتعرف المتعلم على جميع جوانب البيئة من حوله ، سواء أكانت طبيعية ، أم مادية ، أم ثقافية ، أم اجتماعية ، أم اقتصادية ، أم سياسية ، .... إلخ .

وبذا يستطيع المتعلم التعامل مع البيئة بسهولة ويسر ، وأن يعمل على المحافظة عليها ، وعدم استغلالها بطريقة سيئة تسهم فى تدميرها أو تخريبها أو تلوثيها .

لذا ، تهدف مناهج التربية البيئية إلى تعريف التلميذ بالقواعد والأسس ، التى عن طريقها يتعلم التلميذ أنسب الوسائل والطرق التى تساعده على عدم العبث بالنواحى والمظاهر البيئية المحيطة به ، وأن يتعلم أيضاً كيفية المساهمة فى مقابلة العوامل التى تسعى بقصد وسوء نية إلى تدمير البيئة .

(٦٢)

الإنسان والخبرة

أولاً : الإنسان :

مصطلحات مباشرة :

(١) الإنسان : Man

* يختلف الإنسان عن الحيوانات الدنيا لأنه يحتفظ بخبرته الماضية ، فما يحدث في الماضي يعاش ثانيا في الذاكرة .
* إن الإنسان الذي لا يزال طفلا في فهم نفسه ، قد وضع في يده أسلحة مادية ذات قوة لا سبيل إلى حصرها ، وهو يلعب بهذه الأسلحة كطفل .
* بينما الإنسان جد مختلف عن الطيور والوحوش ، إلا أنه يشترك معها في وظائف حيوية أساسية ، ويتعين عليه أن يصطنع نفس الملائمات الأساسية إذا أراد أن يستمر سبيل حياته
* ومعرفة الإنسان لنفسه معرفة موضوعية ، تبين له أين مواضع القوة وأين مواضع القصور في تفكيره وأدائه ، كما تخرجه من أوهامه (أحلام اليقظة) عن حقيقة ذاته ، وبذا يوجه بصره نحو حقيقة الإنسان داخله .

(٢) الإنسانية : Humanity

* نحن الذين نعيش الآن ، أجزاء من إنسانية تمتد جذورها إلى الماضي البعيد ، إنسانية تفاعلت مع الطبيعة .
* ثمرات الحضارة التي نعتز بها إلى أقصى حد ، ليست منا ، ولا من صنع أيدينا . وإنما هي موجودة بفضل المنجزات والآلام والمكابدات التي عاناها المجتمع الإنساني على نحو موصول ، والتي نشكل منها حلقة .

(٣) الحياة الإنسانية : Human Life

* تتكون الحياة الإنسانية من مجموع الخبرات المتكاملة ، والتي يكون لكل منها بداية وحركة نحو النهاية ، ثم تحقيقها لنهايتها ، وترتبط جميع الخبرات برباط واحد يجمعها ليكون منها لحنا منسجما أو نسقا موحدا هو الحياة .

(٤) الطبيعة الإنسانية : Human Nature

* كل شيء يتميز بالخصيصة الإنسانية يكتسب بالتعلم وليس فطريا ، على الرغم من أنه لا يمكن اكتسابه وتعلمه بدون التركيبات الفطرية التي تميز الإنسان عن غيره من الحيوانات .
* إن السلوك في الكائنات الإنسانية منظم على نحو معين ، وبدرجة أنه يترتب عليه كل ما نسميه الحضارة والثقافة والقانون والفنون الرفيعة والصناعية ، واللغة والأخلاق والنظم والشرائع والعلم ذاته .

* إن النظم السياسية والاقتصادية المعاصرة حصيلة حتمية ونتاج للطبيعة الإنسانية ، كما أن المصلحة الذاتية والأثرة والاستئثار متغلغلة فى نخاع الطبيعة الإنسانية .

* يمكن التمييز بين نظريات الطبيعة الإنسانية التالية :

- حرية الروح :

الروح لا تعتمد على الجسم ، وتعمل كعامل أخلاقى حر .

- الإنسان كحيوان طبيعى :

يعمل الإنسان طبقا لقوانين الطبيعة والمؤثرات الموجودة فيها .

- الإنسان كمجال للطاقة :

يعمل الإنسان كقوة ديناميكية فاعلة في بيئته من أجل تحقيق أغراضه وأهدافه التى يجب أن تتوازن مع أغراض وأهداف الآخرين .

(٥) المعرفة الإنسانية : Human Knowledge

* هى محصلة التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته ، والتى تؤدى تغيراتها المستمرة إلى ظهور الحقائق الجديدة . وكلما كانت المعرفة لها تطبيقاتها الواضحة فى الحياة العملية ، اتسمت بالصدق والدقة ، وهى بذلك تؤدى إلى تغيير الفرد من ناحية، وتغيير العالم الخارجى من ناحية أخرى ، وبذلك تسهم أيضا فى حل المعضلات التى تواجه الفرد فى علاقته بغيره من المواطنين من جهة ، وفى علاقته بمجتمعه وبيئته الطبيعية من جهة ثانية . والمعرفة دوما مستمرة ومتجددة ، لأن الحقائق التى نكتشفها ونقول عنها إنها جديدة ، إنما هى فى حقيقة الأمر بمثابة الأساس المنطقى لحقائق أخرى سيتم اكتشافها في القريب العاجل ، إذ أن حقائق العلم قابلة للتجديد والتعديل ، كما أن العلم بحقائقه المختلفة تراكمى البناء . وهكذا يكون التكامل المعرفى عملية مستمرة ، وذلك يعنى أن المتعلم لا يكامل بين خبراته مرة واحدة فقط، إنما يعيد هذه العملية بصفة دورية ، وبخاصة عندما تقع بين يديه أو عندما يحتك بحقائق ومعلومات جديدة تماما ، فيقوم بتحليل الخبرات التى سبق تكاملها ، فيقف بذلك على الأجزاء المكونة لها ، فيستطيع أن يكاملها من جديد بصورة تكاملية أخرى جديدة .

(٦) نظريات ذكاء الإنسان : Theories Of Human Intelligence

* نظرية الذكاء الفطرى :

الذكاء هو القدرة الفطرية التى تحدد مدى كفاية الفرد وقدرته على التعلم ، والذكاء بهذا المعنى موروث ومولود مع الإنسان .

* نظرية الذكاء النامى :

يملك الفرد القدرة على اكتساب المعانى من خلال الخبرات التى يمر بها أو يعيشها ، وعن طريق المواقف التى يواجهها ، وهو إذ يقوم بتحليل خبراته ، إنما يحسن حياته ويرقى بها ويصبح سلوكه أكثر ذكاء .

مصطلحات متنوعة :

(١) الاتجاه : Attitude

* استجابات الفرد التى تعبر عن مدركاته ، ومعتقداته ، واستعداداته السلوكية نحو بعض الموضوعات والمواقف ، التى تعرض عليه أو يتعرض لها ، بطريقة لفظية أو فى شكل إجراءات عملية .

(٢) الأخلاق : Morality

* إن الأخلاق مسألة تفاعل بين شخص وبيئة اجتماعية ، على كون المشى تفاعلا بين الأرجل وبيئة جسمية ، سواء بسواء .

فإذا كان مستوى الأخلاق متدنيا ، فمرد ذلك إلى التربية الناجمة من تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية المعيبة .

* إن الأخلاق معنية ، ولها مساس بأى وكل نشاط تدخل فيه ممكنات بديلة ، إذ كلما وجدت الأبدال نجم فرق بين الأفضل والأسوأ .
* كل الأحكام الأخلاقية تجريبية ، ومن ثم خاضعة للمراجعة .
* لا تقتصر القضايا الأخلاقية على الامتثال والانحراف ، وإنما تتركز فى قيمة التدابير والنظم الاجتماعية ، والقوانين الموروثة التي تبلورت وترسبت فى شكل نظم ومؤسسات ، وكذلك فى التغييرات المرغوب فيها .
* لا يمكن أن تستمر الحياة الأخلاقية بدون عون وسند بيئة أخلاقية .

(٣) الاعتقاد : Belief

* إن الاعتقاد تجريبى وفرضى ، وهو ليس شيئاً يتصرف الفرد بمقتضاه فحسب ، وإنما هو شئ يتشكل ويصاغ بالقياس إلى وظيفته كموجه للسلوك .
* لا توجد عقيدة - أيا كانت - بلغت من الرسوخ والاستقرار والتسليم حداً يعفيها من التعرض لمزيد من التمحيص والبحث .

(٤) الأفكار : Ideas

* لا تعتبر الأفكار حقيقية خالصة إلا إذا كانت أدوات للبحث عن مادة لحل مشكلة .
* إذا ألغينا الأفكار وما يترتب عليها ، لن يكون الإنسان خيرا من وحوش البرية
* يربض محك الأفكار (وأيضا محك التفكير بعامة) فى نتائج الأعمال والتصرفات والأحداث التى تفضى إليها الأفكار . أى يربض محك الأفكار فى التدابير الجديدة ، فى الأمور التى تستحدث فى الوجود .
* إن الأفكار تجريبية ليس إلا ، أو هى بمثابة فروض عاملة ، حتى يتسنى تعديلها أو نبذها أو تأييدها وإثباتها على محك النتائج الحادثة بمقتضى العمل بهذه الأفكار .

(٥) الانتماء : Belonging

* يعنى تجمع الفرد بمن يرتبط وإياهم بمصالح وأهداف مشتركة ، وآمال ومخاوف ومعتقدات وقيم واتجاهات مشتركة فى جماعة واحدة ، توفر له عضويتها إشباع تلك الحاجات الاجتماعية .

* كلمة الانتماء كلمة عامة وهى خصيصة أساسية للإنسان الذى يعيش فى مجتمع ، وله أسرة ، ويؤمن بعقيدة ، ويمارس حرفة أو مهنة ، ويحب وطنه .
* هو حاجة إنسانية للتواصل مع الآخرين .
* هو كلمة تتضمن شعور الفرد بكونه جزءا من مجموعة أشمل (أسرة ، قبيلة ، ملة ، حزب ، أمة ، جنسية ..... الخ) ويحس بالاطمئنان المتبادل بينه وبين هذه المجموعة، ليؤمن بأن كل ميزة لها هى ميزته الخاصة .
* الانتماء هو تطور وتقدم الاتصال الاجتماعى ، ولذلك فالفرد الاجتماعى يكون لديه استعداد كبير للانتماء .
* هو شعور اجتماعى نفسى يدفع الفرد إلى الارتباط بالموجودات .

(٦) الإيمان : Faith

* إن المسئولية التى تقع على عاتقنا ، هى حفظ ونقل وتنقيح وتوسيع وتمديد تراث القيم التى تلقيناها ، بحيث أن أولئك الذين يأتون من بعدنا يأخذونها عنا ، وهى أكثر تماسكا وصلابة ، وأوفر أمانا وصونا وإحكاما ، وأفسح مدخلا ، وأوسع وأشمل مما تلقيناها. ما تقدم يمثل العناصر اللازمة لتحقيق الإيمان المشترك لأية جماعة من الجماعات ، وهو الإيمان المضمر - بطريقة ضمنية - كعقيدة مشتركة بين أفراد تلك الجماعة . ويتطلب تحقيق الإيمان المشترك ، جعل المضمر معلوما وواضحا ، والضمنى صريحا ومجاهراً .

(٧) التصنيف : Classification

* الصنف هو المقولة التى تنسب إليها صور مختلفة . والصور تشكل فئات .
* لابد من فرز الأشياء وترتيبها بحيث ييسر لنا تجميعها فى فئات الأداء الناجع لبلوغ الغايات .
* إن التصنيف يحيل نتف المسالك المقطوعة والوعرة فى الخبرة إلى نظام حسن التنسيق والتنظيم من الطرق ، الأمر الذى يحفز ويروج الاتصال والنقل والبلاغ فى البحث ويدفع بها قدما .

(٨) التطور : Evolution

* قد يكون الإنسان شكلا واحدا من الأشكال التي يمر خلالها التطور ، ولكن هذا كل ما فى وسعه أن يكونه .

(٩) الحق (الصدق الفعلى) : Truth

* إن اختبار الحق على أساس أنه موضوعى ، والباطل على أساس أنه ذاتى ، يعتبر إجراءاً متحيزاً ، ولا مسوغ له .
* إن الحق هو الصحيح ، وهو يعنى ما ثبت صحته ، ولا يعنى شيئاً سوى ذلك . ولا يوجد سوى طريق واحد مضمون يفضى إلى الحقيقة ، ألا وهو طريق البحث الصبور المتعاون ، الذي يعمل بالملاحظة وأدوات البحث والتسجيل ، والرصد والتأمل الخاضع لإحكام الضبط والدقة .

(١٠) الحق : Right

* هناك أساس معقول للمقولة : " فكرة الحق أو الصحيح خاضعة لفكرة الخير أو الطيب، حيث إنها تعبير أو تفسير للطريق السديد لبلوغ الخير" .

ولكن مضمون هذه المقولة يدل على جماع الضغوط الاجتماعية الواقعة علينا لتحملنا على أن نفكر ، ونرغب بطرق بعينها .

* ويمكن للحق أن يصبح فى الحقيقة الطريق إلى الخير فقط إذا كانت العناصر التى تكون هذا الضغط المستمر مستنيرة ناهضة ، وعندما تصبح العلاقات الاجتماعية نفسها معقولة ومقبولة .

* إن مفهوم الحق بمعنى القسط يرتبط فى حالات كثيرة بعنصر التحتيم والعرض والإلزام، كما هو الحال فى علاقة الفرد بالمجتمع أو الدولة التى قد تمارس إكراها ماديا أو تعسفا فعليا بدعوى المحافظة على النظام القائم والتشريعات الموجودة .

* إن مفهوم الحق بمعنى القسط يرتبط فى حالات قليلة ونادرة بمفهوم المراضاة والخير والبر، كما هو الحال فى علاقة الابن بالأب ، إذ عندما يقول "أب" هذا حق وصح ويجب عمله ، فإنه يرجو من أداء الفعل الخير والبر لابنه .

(١١) الحقيقة : Reality

* الحقائق - غير التجريبية - حقائق لا وجود لها ولا يعتد بها .

* الحقيقة لفظ إشارى دال ، فهى كلمة تستعمل لدلالة ، عينا على كل شئ يحدث .

* الزمان والذاكرة فنانان حقيقيان ، ذلك أنهما يعيدان صب الحقيقة وتشكيلها وفقا للهوى والرغبة والمنى .

* تشكل الطريقة التى نسميها " العملية" - بالنسبة للإنسان الحديث - الوسيلة الوحيدة المعول عليها لكشف حقائق الوجود وفضها .

(١٢) الحكمة : Wisdom

* الحكمة .... هى حاضنة ومرضعة كل الفضائل .

* تختلف الحكمة عن المعرفة فى كونها التطبيق العملى لما يعرف ويعلم على التسيير الذكى لدفة شئون الحياة الإنسانية .

(١٣) الخلق : Character

* من الممكن قراءة الخلق عن طريق أعمال الفرد وتصرفاته .

* إن الخلق هو تداخل وتطرق وتوغل العادات وتفاعلها بعضها مع بعض .

(١٤) الخيار : Liberty

* إن الخيار ليس محض فكرة ، أو مبدأ مجردا ، وإنما هو قوة فعالة لأداء أمور معينة بالذات .

* لا يوجد شئ يسمى الخيار على العموم ، أو الخيار كما يقال على الإطلاق .

* الخيار مسألة اجتماعية ، وليست مجرد دعوى أو مطلب يصدر عن الفرد كشخص ذاتى.

(١٥) الذاتية : Individuality

* الذاتية ليست هبة معطاة فى الأصل ، وإنما هى خصيصة تخلق تحت تأثير حياة الجماعة المشتركة .
* الذاتية فى المعنى الاجتماعى والأخلاقى ، شئ يصنع ويعمل ، فهى تعنى المبادأة والمبادرة ، والابتداع وسعة الحيلة ، والتدبير فى غزارة وخصوبة وتنوع . كما تعنى تحمل المسئولية فى اختيار العقيدة والمسلك .

(١٦) الذاكرة : Memory

* الذاكرة خبرة غير مباشرة Vicarious تتمثل فيها كل القيمة الانفعالية للخبرة الفعلية وتقلباتها ودوراتها واضطراباتها .

(١٧) الذكاء : Intelligence

* الذكاء - يصبح فى حوزتنا - بالدرجة التى نستعمله بها ونتقبل مسئولية نتائجه .
* الذكاء يحول الرغبات إلى خطط عمل .

(١٨) الرغبة : Desire

* إن الرغبة هى الدافع الحاث المتقدم السليط للكائنات الحية ، والتى عن طريق النشاط الذى تمارسه ، تحقق النتائج التي تقصدها .
* إن للرغبة تأثيرا قويا نافذ المفعول فى المعتقدات الفكرية .
* الحاجة والرغبة - اللتان ينبثق منهما هدف واتجاه الطاقة - يتجاوزان حدود الوضع الراهن القائم .

إنهما - على نحو موصول - يفتحان الطريق إلى المستقبل الذى لم يتم اكتشافه ، ولم يتم بلوغه وإدراكه .

(١٩) الرموز : Symbols

* الرموز أبدال مختزلة متكثفة تحل محل الأشياء والأحداث الحقيقية .
* بدون الرموز يستحيل التقدم الفكرى - وبها ليس ثمة حد يوضع أمام التطور العقلى- سوى الحماقة والخرق والغباوة الموروثة .

(٢٠) الروح : Soul

* التوكيد الجازم بأن شخصا بعينه له روح أو لديه روح عظيمة ، إنما يعبر عن أنه يتميز على نحو فائق وبدرجات بارزة - بصفات وخصائص من المشاركة والإسهام والمؤالفة الحساسة السخية المنسقة المتناغمة - فى كل مواقف الحياة .

(٢١) السلوك : Conduct

* كل سلوك هو تفاعل بين عناصر الطبيعة الإنسانية ، والبيئة الطبيعية والاجتماعية .
* أما آداب السلوك Manners ، فليست سوى أخلاق صغرى ثانوية .

(٢٢) الطبيعة (الوجود الخارجى العقلى الثابت) : Manners

* ليست الطبيعة نظاما لا سبيل إلى تغييره وتعديله ، وإنما هى مجموعة أو حزمة من التغييرات غير المحدودة .

* بيت الإنسان هو الطبيعة ، فأهدافه وغاياته ومآربه يتوقف بلوغها وتنفيذها على الظروف والأحوال الطبيعية ، وإذا انفصلت عن مثل هذه الظروف والأحوال الطبيعية فإنها تصبح أحلاما جوفاء ، وإغراقا عقيما في الوهم .
* ليس عند الطبيعة تفضيل تؤثر به الأشياء الصالحة على الطالحة ، وإنما تنتج طواحينها وتخرج أي نوع من الحنطة أو الطحنة بلا مبالاة ولا اكتراث - لا مع ولا على .
* إن الوضع الإنسانى واقع بصفة كلية فى داخل الطبيعية . وهو يعكس سمات الطبيعة وخصائصها ، وببراهين بينة لا تقبل الجدل أن فى الطبيعة نفسها ، تربط الصفات والعلاقات والملامح الفردية المميزة والتناسقات المطردة المتشابهة ، والنهايات والفاعليات والطوارئ غير المنتظرة واللزوميات ، ارتباطا وثيقا لا انفصام له .

(٢٣) العادة : Habit

* العادات الرتيبة المطردة النسق ، عادات آلية لا تحتاج إلى تفكير ، والعادات (المرذولة) هى عادات مبتورة من النهى لدرجة أنها تتنافر مع نتائج التصميم الواعى والتدبير الحاسم .
* ليس من الميسور على الناس أن يخلعوا عادات تفكيرهم القديمة وينبذوها نبذ النواة ، وليس فى وسعهم أبداً أن يخلعوها جميعا بالمرة .
* لا ريب أن العادات تحدد تخوم الفكر وتقيد مداره ومداه .
* العادة طاقة منظمة فى مسالك أو مجار معينة .
* يمكن اعتبار العادة طريقة غير مباشرة تتحقق بتعديل الظروف وبالاختيار ، والتصحيح الذكى للموضوعات التى تشغل بالنا ، والتى تؤثر فى تحقيق واكتمال رغباتنا .
* جوهر العادة قابلية مكتسبة تصبح بمثابة ميل أو استعداد مهيأ لأساليب أو طرز من الاستجابة ، وليس لمجرد تصرفات معينة ، إلا إذا كانت هذه التصرفات المعينة فى ظروف خاصة تعبر عن طريقة سلوك .

(٢٤) العدل : Justice

* إن العدل حق مخول يعود على المرء بصفته منتميا لجماعة ما ، وليس خلافا لذلك .

(٢٥) العقل : Mind

* العقل ليس مشاهداً سلبياً للكون ، وإنما أنتج - ولا يزال ينتج - نتائج معينة .
* يدل العقل على نظام المعانى برمته كما تتجسد فى منجزات وأعمال الحياة العضوية ، والوعى فى كائن حى ناطق بلغة ، يدل على دراية وإدراك أو تمييز للمعانى ، فهو إدراك وإحساس بالأحداث الواقعية الفعلية سواء الماضية والحاضرة والمقبلة فى معانيها ، بمعنى الحيازة الحقيقية للأفكار .
* إن العقل الذي فتح أبوابه للخبرة ، ونضج بواسطة نظامها ، يدرك ضآلة ومواطن عجزه وقصوره ، وهو يعلم أن رغباته ومسلماته وإقراراته ليست مقاييس نهائية للكون ، سواء فى المعرفة أو فى السلوك .
* لم يعد العقل مجرد شاهد يطل على العالم من الخارج ، ويجد ذروة رضاه فى متعة

التأمل المكتفى بذاته . فالعقل فى داخل العالم كجزء متكامل ملتحم فى سبيل العالم الماضى قدما على نحو موصول . وهو يتميز كعقل بحقيقة أنه أينما يوجد ، تحدث التغييرات بطريقة موجهة فى اتجاه واحد محدد ، من الغامض والمجهول والمضبب والمشكوك فيه ، إلى الواضح والمعلوم والمؤكد المستقر والبين .

* العقل شئ أكثر من الوعى ، لأنه الركيزة الباقية الأصلية - على الرغم من أنها متغيرة - التى يشكل الوعى مقدمتها الأمامية . والعقل يتغير ببطء عن طريق التعلم أو الرعاية المشتركة والمزدوجة للاهتمام والظرف القائم .

* العقول توجد ، وتؤدى عملية التعرف .

* ذلك النمط من أنماط السلوك الذى يتبدى عندما نحاول رسم الطريق المؤدية إلى هدف أردنا بلوغه ، فليس الهدف المختار فى ذاته عقلا لأنه وليد الرغبة وحدها ، وليست النقطة التى يبدأ الإنسان منها السير على الطريق عقلا لأنها مبدأ مفروض . أما العقل ، فهو رسم الخطوات الواصلة بين هذا المبدأ المفروض من جهة ، وذلك الهدف المطلوب من جهة أخرى .

* العقل هو وحده الفيصل بين الحق والباطل ، وبه وحده يصبح الإنسان سيد مصيره . رغبات الإنسان قد تدفعه إلى سن القوانين وإقامة التقاليد ، ثم تعود فتغريه بأن يتحلل مما قد سن أو أقام ، وأما ما بنى على العقل فهو ثابت على الدهر لا يزول .

* لا تطلق كلمة العقل إلا على الحركة الانتقالية من المقدمات إلى نتائجها ، ومن المراحل إلى غاياتها ، وأما الإدراك لشئ بذاته ، كالنظر إلى البقعة اللونية الصفراء (مثلا) ، أو تركيز الذهن فى فكرة من الأفكار أو مبدأ من المبادئ دون الانتقال من هذا التركيز إلى النتائج التى تتفرع منه ، فذلك لا يندرج فى مفهوم العقل ، وله أسماء أخرى ، فهو إدراك حسى فى حالة البقعة اللونية ، وهو إدراك حدسى فى حالة التركيز الذهنى على فكرة أو على مبدأ معين ، دون الزحزحة عنه إلى ما يترتب عليه من أفكار وأعمال .

* العقل يعالج الواقع كما يقع ، وأما الخيال فيصور الممكن ، الذى لو أسعفته الظروف ، خرج من الإمكان إلى عالم الواقع .

(٢٦) العلاقة : Relation

* إن الإسهام المميز للإنسان الذى تفرد به عن سائر المخلوقات ، هو الوعى بالعلاقات الموجودة فى الطبيعة .

* العلاقة فى استعمالها الاصطلاحى تدل على شئ مباشر وناشط ، شئ ديناميكى وفعال وقادر .

(٢٧) العمل : Labor

* العمل يعنى ضربا من ضروب الشغل أو الكد الذى تكون نتيجة إنجازه المباشرة لها قيمة فقط ، كوسيلة للمقايضة على شئ آخر ، أو للتبادل لقاء شئ آخر .

(٢٨) العمل الابتداعي : Creative Work

* كل فرد - بطريقة ما ، وعلى نحو ما - مبتكر وابتداعي في كيانه ذاته ، وهذا هو معنى فردية الفرد كشخصية فذة ، وما نحتاج إليه بشدة هو التخلص من كل ما يخنق ويصعق انبثاقها وتجليها .
* إن النشاط الابتداعي الخلاق هو حاجتنا الكبرى ، ولكن النقد - النقد الذاتي - هو الطريق المفضي لإطلاقه .

(٢٩) الفن : Art

* إن أعمال الفن هي الوسائل الوحيدة للبلاغ الكامل غير المعوق بين الإنسان والإنسان الذي من الممكن أن يحدث في عالم زاخر بالفتوق والسدود والقبول ، التي تقيد اشتراكية الخبرة ، وتسد منافذ الاتصال المشترك للجماعة الإنسانية .
* لكون أعمال الفن تعبيرية - فهي لغة أو بالأحرى فهي عدة لغات - ذلك لأن كل فن وسيلة أو وسيط - يعبر عن شئ - بلغته على نحو لا يمكن الإفصاح عنه بنفس الجودة والاكتمال - بأي لسان آخر .
* هو المهارات والخبرات التي يتميز بها فرد دون آخر ، لأنها تتوقف على مدى حذاقة وتمكن الإنسان منها ، وفقاً لما حباه الله من إمكانات وقدرات ، ووفقا لما لديه من استعداد لتطوير هذه الإمكانات والقدرات من خلال الممارسة .

لذا ، قد يختلف الناس في الحكم على الفنون المختلفة التي هي مصدرها الذوق والعاطفة، وهذه أمور لا يتفق فيها جميع الناس ، وإنما يختلفون في الحكم على العمل الفني الواحد من حيث القبول أو الرفض .

(٣٠) الفهم : Understanding

* إن الكائن الذي لا يستطيع أن يفهم مطلقا - هو على الأقل في حمى من سوء الفهم .
* كل امتداد للذكاء كطريقة عمل ومنهاج أداء يوسع دائرة الفهم المشترك .
* وقد لا يعطي الفهم الاتفاق التام ، ولكنه يعطي الأساس الوحيد للاتفاق الباقي .
* الفهم - بطبيعته ذاتها - مرتبط بالعمل وبالأداء تماما ، كما أن المعلومات بطبيعة ذاتها منفصلة عن العمل أو مرتبطة به فقط هنا وهناك بالمصادفة .
* إن الفهم ليس حراً في إصدار الحكم في أي معنى تعسفي للحرية ، فلكي ندرك المعرفة وننالها ينبغي لنا أن نحكم أو نفهم بطرق محتمة لابد منها ، وإلا فلن ننال معرفة الموضوعات وإنما نحصل فقط على أوهام ومزاعم شخصية .

(٣١) القانون : Law

* إن القانون من أكثر النظم البشرية محافظة على القديم ، بيد أن القانون يتغير - عن طريق الأثر التراكمي للتشريع والقرارات القانونية - أحيانا ببطء وتراخ ، وأحيانا بسرعة واندفاع.

(٣٢) القدر : Fate

* ما أقدر الإنسان - لو أنه يمارس فقط الشجاعة المطلوبة والذكاء والجهد اللازمين

لتشكيل مصيره .

* إن الظروف المادية لا تشكل حواجز لا تقهر ، أو عوائق لا يمكن التغلب عليها .

(٣٣) القراءة : Reading

* عملية لاستخراج المعنى من اللغة المكتوبة .
* نشاط لغوى ينطوى على كثير من العمليات العقلية كالربط ، والإدراك ، والموازنة ، والفهم ، والاستنباط ، والتنظيم ، والتقويم .
* عملية استقبال اللغة ، وهى عملية نفس لغوية . بمعنى : أنها تبدأ بالتمثيل اللغوى المسطور الذى وضعه الكاتب فى رموز ، وتنتهى بالمعنى الذى يستخرجه القارئ . ولذا ، يوجد تفاعل أساسى بين اللغة والفكرة فى القراءة . فالكاتب يضع الفكرة فى رموز تمثل اللغة ، والقارئ يفهم رموز اللغة ليصل إلى الفكرة .
* قناة اتصال ، نستقبل من خلالها الرسالة باللغة المشتركة ، لكنها لا تقف عند حدود عملية استقبال اللغة المكتوبة ، حيث إنها تمثل عملية نفسية لغوية ، يقوم خلالها القارئ كمستخدم للغة بإعادة تركيب الرسالة - بقدر الإمكان - التى قام الكاتب بترميزها فى شكل مطبوع .
* قدرة الفرد على إدراك التصورات ، وفهم اللغة البلاغية والخيال ، وإدراك التنغيم فى اللغة ، وإدراك أثر السجع وترتيب الكلمات فى الشعر والنثر ، وإدراك الأشكال الأدبية العامة ، والتمييز بين الموضوعات ذات المعنى السطحى والموضوعات ذات المعنى العميق ، وتقييم نوعية الكتابة .
* القراءة عملية مركبة من عدد من المهارات ، إذ أنها عملية تقوم على تضافر عدد من العوامل الفسيولوجية والعقلية والانفعالية للقارئ ، وهذه العملية تتألف من أبعاد تمثل ألوانا من السلوك يقوم بها القارئ ليحقق النجاح فى القراءة ، حيث يقوم بما يلى:

- التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة ، والتمييز بينها بصريا وسمعيا ، ونطقها نطقا صحيحا .
- فهم المعانى الصريحة والضمنية ، والتوصل إلى الأفكار الأساسية والثانوية فى ضوء خبراته ومعارفه السابقة .
- التفاعل مع المقروء عن طريق تحليله ، ونقده ، وتقويمه .
- تطبيق الأفكار والاتجاهات ووجهات النظر التى اكتسبها من القراءة فى المواقف المختلفة من حياته .

* ويمكن تنمية مهارة القراءة باستخدام الكتب وغيرها من الوسائل المعينة والمفيدة فى ذات المجال ، بشرط أن تتفق مع احتياجات التلميذ .
* وبالنسبة لمستويات مهارات قراءة النص الأدبى ، فهى :

- المستوى اللغوى ، ويشتمل على إدراك الصوت وفهم المفردات وفهم البناء اللغوى.
- مستوى فهم المعانى ، سواء أكانت سطحية أو ضمنية .

- مستوى فهم الأفكار ، سواء أكانت بسيطة أو عميقة .

* وتفرض مهارة قراءة أية مادة دراسية فى أي مجال معرفى مطالبها الخاصة على التلميذ ، وهى :
- المفردات .
- المفاهيم الفنية والتقنية .
- طريقة التفكير والبحث الملائم لكل مجال معرفى .
- مهارة تمييز الأفكار الرئيسة من الأفكار الداعمة ، مهارة التصور البعدى ، واتباع التوجيهات ، ومهارة الاستنتاج ، ... الخ .

* وتتضمن مهارات قراءة الأدب ، مهارات القراءة العامة ، كذا المهارات الخاصة بالفهم والتفسير والتقييم والحكم والتذوق . لذا ، فإنها تسهم فى رفع قدرة الفرد على فهم الرموز والتراكيب والأنظمة اللغوية ، كذا الأساليب المستخدمة استخداما خاصا .

* تحتاج مهارات قراءة المواد العلمية إلى مهارات ينفرد بها المجال العلمى ، مثل : مهارة قراءة الرموز والمعادلات ، مهارة رسم الأشكال الهندسية وفهم دلالات الأشكال الهندسية المرسومة ، قراءة الجداول الإحصائية والرسوم البيانية ... الخ .

* تحتاج مهارات قراءة الدراسات الاجتماعية إلى مهارات تنفرد بها ، مثل : قراءة الخرائط ورسمها ، الرسوم البيانية للظواهر الاجتماعية ، قراءة الألوان ، استخدام الكشافات والأطالس .

(٣٤) القيادة : Leadership

* لقد عانى العالم وكابد من القادة والسلطات أكثر بكثير مما عانى وكابد من الجماهير والكافة .

* فى المجتمعات الديمقراطية تكون القيادة مشتركة بين الحاكم ومساعديه من جهة . وبين هذا الطرف وبقية أفراد الشعب من جهة أخرى .

* إدارة المدرسة ككل ، وإدارة الفصل الدراسى ، على أساس ديمقراطى ، يهيىء التلاميذ ليكونوا قيادين ديمقراطيين فى أقوالهم وأفعالهم عندما يتحملون المسئولية .

* فى ظل الديمقراطية ، لا يمكن الحجر على حرية الإنسان ، طالما أنه ملتزم بالتشريعات والقوانين التى يقرها النظام الديمقراطى . وبالتالى ، فإن هذا الإنسان عندما يتبوأ مركزاً قيادياً ، فإنة يلتزم بإتاحة الفرص أمام الآخرين لممارسة حرياتهم الشخصية طالما لا تتعارض مع حرية الآخرين .

(٣٥) القيمة : Value

* لفظ " القيمة" له معنيان مختلفان تمام الاختلاف ، فهو من جهة يدل على موقف الاعتزاز بشىء وإشارة على اعتبار أنه ثمين ونفيس - من أجل ذاته - فى جوهره بحد ذاته ، ومن جهة أخرى فإن معنى القيمة كمرادف للتقويم ، بأنه عمل عقلى مميز قوامه المقارنة والحكم .

* لا توجد قيمة إلا إذا كان هناك إشباع وحظوة ، ولكن لابد من الوفاء بشروط معينة

لتحويل الإشباع أو الحظوة إلى قيمة .

* إن القيم التى هى "خارجية" أو "طارئة " أو "أدائية" يمكن تقدير قيمتها منطقياً ، لأنها ليست سوى وسائل ، وليست غايات فى أى معنى حقيقى .

(٣٦) الكتابة : Writing

* العملية الفنية التى يتم فيها تحويل الوقائع والأحداث والآراء والأفكار والخبرات ، من تصورات ذهنية وأفكار إلى لغة مكتوبة مفهومة للقارئ .

* عملية ترتيب للرموز الخطية وفق نظام معين ، ووضعها فى جمل وفقرات إنشاء للمعانى التى تعكسها هذه الرموز مع ربط الجمل بطرق معينة ، وترتيب الأفكار والمعلومات مع الالتزام بنظام الكتابة .

(٣٧) الكلمات : Words

* الكلمات أداة للتفكير عن المعنى الذى تعبر عنه .

* الكلمات ... التى هى معد الأفكار - تحسب بكل سهولة وراحة - على أنها الأفكار.

* قد تعنى كلمة شيئاً ما فيما يتعلق بنظام دينى ، وتعنى نفس الكلمة شيئاً آخر فى التجارة ، وشيئاً ثالثاً فى القانون ، وهلم جرا .

* بالرغم من أن الكلمات وسائل لإيصال الأفكار ونقلها ، فإن بعض الكلمات قد تحول دون نقل الأفكار وإيصالها ، ذلك أنها محملة ومشبعة بضروب من التداعى وألوان من الترابط ، مشتقة من ماض سحيق فى القدم ، بحيث إنها بدلاً من أن تكون أدوات طيعة للتفكير ، فإن أفكارنا تصبح أدوات خاضعة طيعة فى خدمة الكلمات.

(٣٨) الكمال : Perfection

* ليس الكمال - كهدف نهائي - ولكنه السبيل الموصول لمناهزته بعملية دائمة دائبة من التقنية والإنضاج والتصفية . والإنضاج هو هدف الحياة .

(٣٩) النفس : Self

* إننا نجد أن وحدة العمليات المختصة بالنفس ، ومن ثم تفسيرها النهائي ، فى حقيقة أن الإنسان ذات .

* تفصح الذات عن طبيعتها بما تختاره .

* ليست الذات شيئاً جاهزاً معداً من قبل ، وإنما هى شئ فى حالة صيرورة مستقرة وتشكيل دائم بواسطة اختيار العمل .

* لا مناص من كوننا ذوات فردية ، فكل منا ذات فريدة فذة قائمة بذاتها .

(٤٠) النقد : Criticism

* النقد هو حكم مميز فارق وتقدير دقيق . والحكم يسمى نقداً - بسداد - كلما كان موضوع التمييز معنيا بالقيم والعوائد والمنافع والخبرات .

* النقد الذاتى Self Criticism ، ويعنى أن يستطيع الإنسان أن ينقد نفسه بنفسه . ويمثل النقد الذاتى أروع ما فى الإنسانية من قيم ، لأنه يعنى قدرة الإنسان على المواجهة مع النفس ، وتقدير أحكام دقيقة وصحيحة عن الأفعال التى يقوم بها .

* والنقد الذاتى دليل على موضوعية الإنسان ، وعلى تمتعه بالسلام الداخلى ، وقدرته على إصلاح مساره وتقويمه نحو الأفضل .
* إذا غالى الإنسان فى نقد ذاته ، للدرجة التى تجعله يقوم بتوبيخ نفسه والحط من شأن ذاته بسبب الأخطاء البسيطة التى قد يرتكبها ، يكون هذا الإنسان قد وصل إلى حد الحساسية المرضية ، التى قد تؤدى به إلى العزلة عن الناس ، والاكتئاب فى نهاية الأمر .

(٤١) النمو : Growth

* إن الشغل الشاغل لكل الكائنات الحية فى كل الأوقات هو العيش - أى النمو الفكرى والخلقى .
* إن النمو هو الخصيصة المميزة للحياة .
* إذا كانت التربية هى النمو - فيتعين عليها أن تحقق الإمكانات الراهنة على نحو تقدمى موصول ، ومن ثم تجعل الأفراد أكثر مقدرة وصلاحية بملاقاة مقتضيات المستقبل ، ومكافحة ما يستجد من ظروف .

(٤٢) الواجب : Duty

* ليس ثمة شك فى أن القدرة على أداء واجب ممل أو مضْن - إنجاز نافع جداً - ولكن نفعه لايكمن فيما فى العمل من ملل ومشقة وضنى .
* ذلك أن الأشياء نافعة أو ضرورية لأنها كريهة أو مملة أو شاقة ، وإنما هى نافعة ومفيدة على الرغم من تلك الصفات لا بسببها .

(٤٣) الوجود : Existence

* الوجود يعنى وجوداً للوعى بالنسبة لربط الأسباب بمسبباتها أو ربط السبب والنتيجة ، وفى المناقشات والمداولات بين الناس ، وإدراك أن الخير أفضل بكثير من الشر مهما كانت مظاهر الشر براقة وجذابة ، وفيه النهاية فى معرفة جميع أبعاد الحقيقة .

(٤٤) الوقائع : Facts

* الوقائع الاجتماعية هى نفسها وقائع طبيعية .
* إن المثل الأعلى المنشود من المعرفة الخاصة بالوقائع المادية هو حذف كل العوامل المتوقعة على الاستجابة الإنسانية الفارقة .

(٤٥) وقت الفراغ : Leisure

* إن التحديد الحاضر للعمل هو تحديد تطابق مع الاهتمامات المادية . أما الفراغ كتحديد تطابق مع الاهتمامات المثالية ، هو نفسه حصيلة اجتماعية .

(٤٦) اليقين : Certainty

* بكل سرعة وقبول يقنع الناس أنفسهم أنهم يكرسون أنفسهم لليقين الفكرى من أجل ذاته . والواقع أنهم يريدونه بسبب علاقته وارتباطه بحماية وضمان ما يتوقون إليه ويبجلونه .
* السعى فى طلب اليقين هو سعى فى تلمس السلام المؤكد المكفول .

ثانياً : الخبرة : Experience

مفهوم الخبرة : Experience Concept

* تتضمن الخبرة عنصراً إيجابياً وعنصراً سلبياً ، ممتزجين على نحو غريب ذى صفة مميزة. فمن الناحية الإيجابية ، الخبرة : محاولة ، سعى ، تجريب ، اجتهاد . ومن الناحية السلبية ، الخبرة : تحمل ، مكابدة ، معاناة .
* حيثما توجد خبرة يوجد كائن حى .
* إن الخبرة من الطبيعة مثلما هى فى الطبيعة .
* ليس فى مستطاع الخبرة أن تسلم لنا الحقائق الضرورية اللازمة - الحقائق المبرهنة بالعقل - على نحو تام ، فنتائجها واستخراجاتها خاصة لا عاملة ، ومعينة لا شاملة.
* إن الخبرة - من حيث كونها خبرة - هى حيوية قوية سابحة على موجة عالية .
* إن الخبرة مسألة تفاعل بين الكائن الحى والبيئة - بأحيائها وأشيائها - الإنسانية والمادية والتى تتضمن جماع التقاليد والنظم والمؤسسات ، مثلما تتضمن الأشياء المحلية المحيطة .
* كل خبرة مباشرة كيفية ، والصفة الكيفية هى التى تجعل خبرة الحياة نفسها ذات قيمة ثمينة مباشرة .
* إن الخبرة مسألة ، أو عملية تفاعل بين الكائنات الحية مع بيئتها ، والخبرة الإنسانية هى على ما هى عليه ، بسبب أن الكائنات الإنسانية خاضعة لتأثير الثقافة ، بما فى ذلك استعمال وسائل محددة للتفاهم المشترك والبلاغ ، أو الاتصال المتبادل والتى تسمى فى الاصطلاح الأنثروبولوجى الكائنات الحية المعدلة ثقافياً .
* هى كيفية معرفية فى ميدان ما تمكن صاحبها من القدرة على التصرف التطبيقى المناسب فى المواقف التى يتضمنها هذا الميدان ، أو التي تتصل به فى أى زاوية من الزوايا .
* الخبرة هى عملية (تأثير وتأثر) يربط الفرد بينهما ، فيستفيد من ذلك فى تعديل سلوكه نحو الأفضل ، وزيادة قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها ، وذلك يؤدى إلى تعلم الفرد .
* للخبرة ثلاثة عناصر ، هى :
  - إنجاز أى عمل .
  - الوقوف على رد الفعل أو النتيجة .
  - الربط بين العمل والنتيجة .
* يظهر الترابط الأفقى للخبرات ما بينها من صلات قوية فى مختلف ميادين المعرفة . أما الترابط الرأسى للخبرات فيراعى النمو المستمر لتعلم الفرد وما اكتسبه من خبرات سابقة .

الخبرة التربوية : Educational Experience

* موقف تعليمى منظم ، يتم التخطيط له ، لتحديد محتوياته ، واللازم من الإمكانات والمواد التعليمية ، وكذا الأنشطة والممارسات التى يمكن للمتعلم أن يقوم بها خلال هذا الموقف .
* أيضاً ، يمكن النظر إلى الخبرة التربوية على أساس أنها موقف تعليمى ، يتحقق خلاله التفاعل التام بين المعلم والتلاميذ ، وذلك عن طريق قيام المعلم بتجهيز هذا الموقف بالمثيرات التي تجعل التلميذ يشارك بفاعلية ، وبذا يتغير أداء التلميذ نحو الأفضل، وتتحقق أهداف عملية التعليم والتعلم .
* إن تحقيق الوحدة والتكامل فى الخبرة التربوية التى يكتسبها الفرد المتعلم يعنى من الناحية الفلسفية إمكانية تحقيق التكامل فى شخصية هذا المتعلم ، وذلك ما تسعى التربية جاهدة إلى تحقيقه ، إذ أن تكامل الشخصية الإنسانية من الأمور المهمة التى توليها التربية اهتماما عظيماً .
* ومن الناحية الاجتماعية ، فإن الطبيعة البشرية ومواقف الحياة العادية لا تفرق فى اكتساب الخبرات من أية زاوية كانت ، كما أنها لا تضع حدوداً لطبيعة كل خبرة من الخبرات ، بل على العكس ، تجمعها فى كل متكامل منسجم ومتواصل الأطراف ، وذلك لمقابلة التكامل الطبيعى الذى ينبغى أن يكون موجوداً فى المجتمع نفسه ، إذ بدون هذا التكامل يفقد المجتمع التماسك والوحدة بين أجزائه المختلفة . أيضا ، فإن الناحية الاجتماعية للخبرة لا تعود فقط لتكامل المجتمع ، بل تعود كذلك إلى طبيعة المعرفة الإنسانية التى تتطلب أهمية وضرورة السيطرة الكاملة والمتكاملة على جميع جوانب المعرفة الإنسانية .
* أما الأساس النفسى للخبرة ، فيقوم على أساس أنها عملية تنظيمية تحدث فى عقل وتفكير المتعلم ، لذلك يعبر النشاط التنظيمي للخبرة عن نفسه بصورة مستمرة فى المواقف التى يقابلها المتعلم ، وبذا يكون المتعلم اتجاهاً عقلياً يجعله يسعى دوماً ليكامل بين الخبرات التي يمر بها .
* إذا لم يحدث تعديل أو تغيير جوهرى فى سلوك التلميذ على النحو المرغوب فيه ، فتكون الخبرة غير ذات قيمة ، أو يمكن وصفها بأنها خبرة فقيرة Poor Experience.أما إذا اكتسب أسلوباً جديداً فى معالجة مشكلة ، أو استطاع التفكير بموضوعية فى بعض المواقف ، فإن الخبرة فى هذه الحالة يمكن نعتها بأنها خبرة إثرائية Experience Enrichment .
* ينبغى أن تكون الخبرة قابلة للتطبيق Applicable Experiencece وأن تكون معدلة Modified لتحل محل الخبرة الأصلية إذا تعذر وجودها ، وأن تكون ممثلة Performed لتكون البديل لبعض المواقف الحقيقية ، وأن تكون منطقية Logical بحيث يقبلها العقل ويقرها ، وأن تكون مؤثرة Effective حتى تحقق أهدافها وتأتى بالثمار المرجوة منها ، وبذا لا يضيع الجهد والمال اللذين بذلا فى تحقيقها هباءً منثوراً

دون فائدة تذكر . أيضا ، ينبغي مراعاة استمرارية الخبرة Experience Conotinuity ، بحيث يتم تقديمها في سلسلة متتالية يعتمد فيها اللاحق على السابق ، وبذا تكون الحقائق التي تتضمنها الخبرة ، أو التي تشير إليها مترابطة ومتكاملة .

تكامل الخبرة :

* الخبرة كل متكامل تندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه ، كما أن طبيعة الإنسان تقتضيه أن يحصل على الخبرات متكاملة ، وهذه الخبرات بدورها ترتبط وتتصل بعضها ببعض بوشائج نسب قوية متينة الأساس وبعلاقات جوهرية أساسية .
* إن التكامل والاستمرار والاتصال في الخبرة يؤدي إلى وحدتها ، إذ أن الاستمرار والتكامل يؤديان إلى الاتصال ، وذلك بدوره يؤدي إلى أن الخبرة تشير إلى نهايتها دون وجود فجوات تعتريها . وبذا ، لا يكون الارتباط بين أجزاء الخبرة مجرد ارتباط ميكانيكي فقط ، إنما تندمج أجزاؤها اندماجاً وثيقاً يجعل من الصعب جداً التمييز بين هذه الأجزاء أثناء حركة سير الخبرة ، فتتصف بالوحدة . وذلك يعني أن صفة الكلية هي الصفة السائدة التي تسيطر على جميع أجزاء الوحدة بالرغم من اختلاف وتباين وتنوع هذه الأجزاء فيما بينها .
* إن الوحدة والتكامل اللذين يميزان الخبرة ويربطان بين أجزائها المختلفة لتظهر في نسيج موحد ، متشابك مترابط الأطراف ، يعتمدان مباشرة على الذكاء والتفكير الإنساني، إذ دون ذلك العامل لا يمكن مطلقاً الربط بين الأجزاء المبعثرة وجمعها في بناء واحد.

(٦٣)

المعلم - المتعلم

أولاً - المعلم : Teacher

* هو الشخص الذى يأتمنه المجتمع لتعليم التلاميذ ، كما أنه الجسر الذى يصل بين المدرسة والمجتمع . والمعلم صاحب الرسالة ، يمكن تمييزه عن سائر البشر الآخرين لما يتميز به من سمات ، جعلت بعض الناس تشبهه بأنه : (كاد أن يكون رسولا) .
* والمعلم الذى يمتلك من الإمكانات والخبرات التعليمية والتربوية العريضة ، التى تساعده على تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى والاستخدام الأمثل لطرق التدريس والوسائل التعليمية ولأساليب التقويم ، يمكن نعته بأنه مهندس العملية التعليمية ، وفى هذه الحالة ينظر إليه كصانع للقرار Decision Maker .
* والمعلم ذو الفاعلية والتأثير الكبيرين ، بحيث يتمثل به التلاميذ فى شتى الأعمال التي يقومون بها ، ويعتبرونه الأسوة الحسنة بالنسبة لهم ، ويفتقدونه عندما يغيب ، يمثل المعلم القدوة (النموذج)Ideal Teacher .
* وتوجد أنماط عديدة من المعلمين ، وذلك مثل : (١) المعلم المهنى Professional Teacher ، ويكون من خريجى كليات ومعاهد إعداد المعلم ، حيث يتم تجهيزه بطريقة تمكنه من السيطرة على جميع الكفايات التدريسية ، (٢) معلم الشاشة Screen Teacher وهو الذي يقوم بعرض البرامج التلفازية التعليمية ، (٣) معلم الكبار Adult Teacher وهو الذى يقوم بتدريس برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، وقد يشترك في تخطيط وتوجيه الأنشطة التعليمية للكبار ، (٤) معلم الصغار Children's Teacher ، وفى أغلب الأحيان يكون من خريجى كليات رياض الأطفال، ويقوم بتدريس الأطفال فى الحضانة ، (٥) معلم المعمل .Laboratory Teacher ، وهو الذى يتحمل مسئولية تجهيز التجارب المعملية، وإجرائها منفرداً أو بمشاركة المتعلمين فى الصفوف النهائية من المرحلة الثانوية .

ونذكر فيما يلى بعض المصطلحات ذات العلاقة المباشرة بالمعلم :

(١) أدوار المعلم : Teacher Roles

وهى الأدوار التربوية والتدريسية والاجتماعية والثقافية والإرشادية ، التى ينبغى أن يؤديها المعلم ويقوم بها بتمكن عالى المستوى ، سواء أكان ذلك داخل الفصول أم خارجها.

وفى ظل المنهج التقليدى ، حيث الاهتمام بالمادة الدراسية يقع فى المنزلة الأولى ، وغالبًا ما تقتصر أدوار المعلم على النواحى التدريسية .

ولكن فى ظل المفهوم الحديث للمنهج ، حيث يتم أخذ الأنشطة التعليمية فى الاعتبار ، وحيث يراعى بدرجة كبيرة ميول واهتمامات واستعدادات وقدرات المتعلمين ، كما يراعى أيضا ما بينهم من فروق فردية ، تتمثل أدوار المعلم فى جميع الأدوار التى سبق تحديدها.

(٢) استخدام السلطة : Employment Authority

هى الممارسات التى يقوم بها المعلم لضبط سلوك المتعلمين ، وتتدرج ما بين التوجيه اللين فى ظل نظام التعليم الديمقراطى ، والعقاب البدنى أو المعنوى فى ظل نظام التعليم الديكتاتورى .

وعلى وجه العموم ، ينبغى أن يستخدم المعلم سلطته بعقلانية وموضوعية ، حتى لا يترك أثراً سلبياً فى نفسية المتعلم ، مثل : الشعور بالحقد والكراهية ، وممارسة العدوانية ضد الآخرين بما فيهم المعلم نفسه .

(٣) أسلوب القيادة : Leadership Style

وتعنى إمكانية التحكم والضبط بالنسبة لإدارة الأعمال ، ولممارسة الأنشطة ، التى يقوم بها المتعلمون . وتعكس هذه الإمكانية ، مدى قدرة المعلم على تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقويم الموقف التدريسى ، كما أنها تعكس طبيعة سلوكه التدريسى : ديمقراطيا أو ديكتاتوريا . أيضا ، تتوقف إمكانية القيادة على خبرة المعلم العلمية والحياتية ، ومدى استفادته من هذه الخبرة فى الممارسات التدريسية الفعلية .

(٤) إعداد المعلم القائم على الأداء : Performance Based Teacher

ويتم إعداد المعلم وفق القوائم التى يتم تصميمها لأشكال الأداء الذى ينبغى أن يسيطر عليه المعلم تماما . وكلما تمكن المعلم من مستوى الأداء كما جاء بتلك القوائم ، يكون لديه القدرة على التخطيط لإعداد برامج التعليم ، وكذا القدرة على تعليم هذه البرامج .

(٥) الإعداد المهنى للمعلم : Teacher's Professional Preparation

ويعنى الممارسات والأداءات التي يتم تدريب المعلم عليها وفق خطة موضوعة ، تهدف إلى سيطرة المعلم على جميع دقائق المادة العلمية التى يقوم بتدريسها ، وتعمل على تعريفه بالعوامل التى تحقق التفاعل التام بين جميع أطراف العملية التربوية التعليمية .

وعليه ، فإن الإعداد المهنى للمعلم لا يقتصر فقط على الجانب المعرفى المرتبط بالمواد الدراسية ، وإنما يمتد ليشمل جميع الجوانب المعرفية فى شتى المجالات ؛ ليكتسب المعلم ثقافة إنسانية عريضة . ويمكن أن يتضمن الإعداد المهنى بعض التدريبات العملية والإنشائية التى قد يحتاج إليها المعلم داخل وخارج الفصل الدراسى .

(٦) تقويم المعلم : Teacher Evaluation

هو الأساليب والأدوات المقننة التى تتبع فى الحكم على الجوانب الشخصية والمهنية والثقافية والعملية والاجتماعية للمعلم .

وفى المجتمعات الديمقراطية ، يقوم التلاميذ بتقويم المعلم ، كما يقوم المعلمون بتقويم بعضهم البعض ، وذلك بجانب الجهات والسلطات الأعلى المسئولة عن عمل المدرسة.

وفى المجتمعات الشمولية ، تكون الجهات والسلطات الأعلى هى المسئولة فقط عن تقويم عمل المعلم فى شتى المجالات .

(٧) حاجات المعلمين : Teacher's Needs

* يمكن التمييز بين الحاجات التدريبية Training Needs ، والحاجات المهنية Professional Needs .

* الحاجات التدريبية ترتبط بالمطلوب تغييره أو تعديله أو تطويره بالنسبة لمعلومات ومهارات واتجاهات المعلمين ، وذلك بهدف تحسين مستوى أدائهم الوظيفى .
* الحاجات المهنية ، فلا تقتصر على الجانبين : الأكاديمى والتربوى فقط ، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ...الخ ، والتي ينبغى أن يسيطر عليها المعلم ، ليؤدى بمستوى راق ، وليكون متفاعلا مع المواقف التدريسية .

(٨) دليل المعلم : Teacher's Guid Book

* هى كتاب يقوم بوضعه مصمم أو مخطط المنهج ، بهدف وضع التعليمات والإرشادات التى تسهم فى تحقيق أهداف المنهج ، وبذا يتمكن المعلم من تحسين أدائه التدريسى ، ومن اجتياز المواقف التدريسية الصعبة التى قد تقابله بسبب عدم فهم بعض موضوعات المنهج ، أو بسبب صعوبة تدريسها .

(٩) ديمقراطية المعلم : Teachers Democracy

* هو مدى إيمان المعلم بالقيم الديمقراطية ، وبالأسلوب الديمقراطى فى التعامل بين الأفراد. ويتيح المعلم الديمقراطى الفرص العديدة أمام المتعلمين للتعبير عن آرائهم واحترام مطالبهم المختلفة . أيضا ، يناقش المعلم الديمقراطى آراء المتعلمين ، ويستجيب لها إن كانت صحيحة ، حتى وإن تعارضت مع بعض آرائه الشخصية . كذلك ، يعمل المعلم الديمقراطى على مشاركة جميع المتعلمين فى التخطيط لإدارة الفصل .

(١٠) سلطة المعلم : Teacher's Authority

* تشير لفظة سلطة إلى نوع من الممارسة التعسفية ضد الآخرين .
* بالنسبة لسلطة المعلم ، فهى الصلاحيات الممنوحة له من قبل المستويات الأعلى ، لتنظيم العملية التربوية التعليمية ، وفى هذه الحالة تكون السلطة مبررة .
* إن المعلم المؤمن بالقيم الإنسانية ، ويمتلك فى ذات الوقت مقومات الشخصية القوية ، ويسيطر على الكفايات العملية والعلمية والمهنية التى يتطلبها الموقف التدريسى ، يستخدم السلطة الممنوحة له فى أضيق نطاق ممكن .

(١١) السلطات الإشرافية للمعلم : Teacher's Supervision Authorities

وتتمثل فى النظام الذى يحدد خريطة العمل بالنسبة للمسائل الإدارية والفنية ، وتمارسها الكوادر الوظيفية الأعلى (الموجه الفنى ، الموجه الإدارى ، مدير المدرسة ، مدير الإدارة التعليمية،... الخ) . وينبغى أن تتكامل هذه السلطات مع السلطة الممنوحة للمعلم ، لأنها تمثل خط الدفاع الأول بالنسبة للصعوبات التى قد يقابلها المعلم فى عمله التدريسى.

(١٢) ضبط الفصل : Classroom Control

ويشير إلى اللوائح والقوانين التى ينبغى أن يعمل بها المعلم فى إدارة الفصل . وعندما

يستهين المعلم بتلك اللوائح والقوانين ، فإنه يفقد سيطرته فى حفظ نظام الفصل . وبالتالى ، فإنه لا يستطيع ضبط سلوك وممارسات وأعمال وأفعال المتعلمين .
وجدير بالذكر أن اللوائح والقوانين المنظمة للعمل داخل الفصل تنبثق أساساً من القواعد المنظمة للعمل فى التعليم قبل الجامعى .

(١٣) فاعلية المعلم : Teacher Effectiveness

إذا كانت الفاعلية تشير إلى مدى إحداث العامل للأثر المطلوب ، فإن فاعلية المعلم تشير إلى مدى نجاحه فى تحقيق الأهداف التربوية المأمولة ، سواء أكان ذلك يرتبط ارتباطا مباشرا أو ارتباطاً غير مباشر ، بجميع أطراف العملية التعليمية . وأيضا ، تشير فاعلية المعلم فى مدى إسهامه فى تحقيق الجوانب المادية والفنية والمعنوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإرشادية .... إلخ ، المرتبطة بالتعليم كمنظومة تتداخل مع بقية المنظومات الأخرى الموجودة فى المجتمع .

(١٤) قدرة المعلم الإبداعية : Teacher's Creative Ability

إذا كانت الابتكارية تشير إلى إمكانية الفرد تحقيق الأعمال الجديدة وغير المسبوقة ، أو قدرته على حل المشكلات بطرق غير نمطية وبأساليب غير مسبوقة ، فإن قدرة المعلم الإبداعية تشير إلى :

* اتباع أساليب وطرق تدريس جديدة .
* تحقيق التفاعل التام فى الموقف التدريسى .
* التجديد فى الأدوات والأنشطة التعليمية .
* تشجيع الطلاب على وضع الحلول المبتكرة بالنسبة للنشاطات والأداءات التى يقومون بها .

(١٥) المفهوم السلوكى لتدريب المعلمين Behavioral Concept

وهو المفهوم الذى تعكسه برامج التدريب التي تهتم بتدريب المعلمين على مهارات الاتصال والتفاعل بينهم وبين المتعلمين ، وبذا تركز هذه البرامج على الجوانب الشخصية والنفسية لكل من المعلمين والمتعلمين على السواء .

(١٦) المفهوم العلاجى لتدريب المعلمين Remedial Concept

وهو المفهوم الذى تعكسه برامج التدريب التي تهتم بتصحيح الأخطاء التى يقع فيها المعلمون أثناء عملهم التدريسى ، أو باستكمال بعض نواحى النقص فى الإعداد المهنى أثناء دراسة المعلمين فى كليات ومعاهد إعداد المعلم .

(١٧) نشاط المعلم : Teacher's Activity

هو الممارسات العقلية والبدنية التى يؤديها المعلم داخل وخارج حجرات الدراسة ، والتى عن طريقها يمكن تحقيق أدوار المعلم المأمولة ، ويمكن أيضاً تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

(١٨) وجوبية التدريب على المهارات Should Know

عندما لا يحقق المعلم الأدوار المرسومة له ، فإن ذلك يتطلب ويستوجب تدريبه من جديد

على المهارات التى لم يحقق فيها مستوى الأداء المطلوب ، وبذا يمكن أن يصل المتعلم إلى درجة الإتقان المطلوبة .

(١٩) ورش عمل المعلمين فى الخدمة: Conducted Inservice Work Shop

قاعات تخصص للتدريبات النظرية والعملية ، وفيها يتم مناقشة المشكلات الميدانية التى يقابلها المعلمون أثناء المواقف التدريسية ، أو يتم دراسة الاتجاهات التعليمية الحديثة لبعض موضوعات المناهج التى يقوم المعلمون بتدريسها ، وليست لديهم خبرة كافية بها لقصور الإعداد المهنى لهم فى كليات إعداد المعلم ، أو لحداثة كينونة تلك الموضوعات . ومن المفروض نظرياً ، أن التدريب بجدية فى ورش العمل ، يسهم فى تحسين مستوى أداء المعلمين .

(٢٠) الوسط المهنى : Occupational Environment

* هو كل ما يحيط بالمعلم ، ويتعامل معه ، بحيث يؤثر فيه ويتأثر به ، وبحيث يتفاعل معه . وكلما كان الوسط المهنى من الجودة والكفاءة والحداثة والموضوعية ، من حيث: التنظيم والترتيب والشكل والقواعد المنظمة للعمل بين أطراف هذا الوسط ... إلخ ، كلما كان تأثيره فعالاً على المعلم .
* فعلى سبيل المثال ، عندما يتم تعيين المعلم فى مدرسة نموذجية ، يراعى فيها كل القواعد التربوية ، وتتميز بالنظافة وحداثة الأثاث ، فذلك يترك أثراً إيجابياً فى دافعية المعلم نحو العمل التدريسى . أيضاً ، عندما تكون العلاقات الإنسانية بين المعلمين فى المدرسة على المستوى اللائق ، ولا توجد أية مشكلات بين المعلمين ، فذلك يكون من العوامل التى تزيد الترابط بين المعلم وزملائه الآخرين ، والتى تجعله فى حالة نفسية ومعنوية عاليتى المستوى .
* ويؤثر الوسط المهنى على الاتجاه المهنى للمعلم Attitude's Professional Teacher ، إيجابا أو سلباً ، علماً بأن هذا الاتجاه يشير إلى حالة من الاستعداد العقلى عند المعلم ، تعبر عن مدى استجابته لممارسة مهنة التعليم أو عدم قناعته بهذه المهنة . وتعكس قوة أو ضعف ذلك الاستعداد مدى قبول ورضا المعلم عن هذه المهنة ، أو رفضه وعدم الإقبال عليها .
* وبعامة ، كلما كان استعداد المعلم قوياً للعمل فى مهنة التدريس ، كلما ازداد إتقانه لتفصيلاتها الدقيقة ، وكلما زادت سيطرته على الأساليب المتنوعة للتدريس .

ثانياً : الطالب / المتعلم Student / Learner

* ينبغى التمييز بين لفظتى : الطالب والمتعلم ، إذ أن الطالب هو كل من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة ، بهدف الحصول على شهادة علمية . وبالطبع ، من خلال التحاق الطالب بالمدرسة أو الجامعة ، فإنه يتعلم بعض ألوان المعرفة ، ويكتسب بعض المهارات العملية والعقلية والاجتماعية ... إلخ . أما المتعلم ، فيمكنه أن يتعلم من الحياة ذاتها ، أو أية مؤسسة اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية ... إلخ ، موجودة فى المجتمع . وأحياناً ، قد لا يهتم المتعلم كثيراً بالحصول على درجة علمية ، وإنما يتعلم

من أجل التعلم نفسه .

* وبالرغم من التمييز آنف الذكر ، فإن أدبيات التربية لا تضع حدوداً بين لفظتى الطالب والمتعلم ، وتتعامل معهما على نفس المستوى .
* إذا فشل الطالب فى تعلمه ، فذلك يمثل مشكلة حقيقية بالنسبة له ولذويه ، أما المتعلم، إذا لم يحقق نجاحاً مأمولاً بالنسبة له فى أى مجال ، فيمكنه بسهولة - إذا رغب - أن يتعلم مجالات أخرى ، لأنه غير مرتبط بنظام تعليمى محدد ومقصود .
* إن مواصلة الطالب لتعليمه فى المدرسة ، يتوقف بدرجة كبيرة جداً ، على الظروف المحيطة به ، وعلى آماله وطموحاته وهويته وكينونته .
* يمكن التمييز بين الأنماط التالية من الطلاب :

(أ) الطالب المتخلف عقلياً : Mental - Retarded Student

توجد عدة تعريفات للطالب المتخلف عقلياً من هذه التعريفات ، نذكر ما يلى :

- الفرد الذى يعانى من توقف أو عدم تكامل تطور ونضوج العقل ، مما يؤدى إلى نقص فى الذكاء لا يسمح بحماية مستقلة ، أو حماية نفسه ضد المخاطر والاستغلال .
- الفرد الذى يعانى من إصابة أو عيب فى وظائف الجهاز العصبى المركزى المتصل بالأداء العقلى الذى نقيسه باختبارات الذكاء .
- الفرد الذى يتسم بعدم القدرة على التعلم فى مستوى العاديين ، دالة على التخلف العقلى .
- الشخص الذى تقل نسبة ذكائه عن ٧٠ درجة فى اختبارات الذكاء الموضوعية المقننة .
- الفرد الذى يعانى من عدم القدرة على التعلم مع التلاميذ العاديين وفى الفصول العادية .

وبالطبع ، لا يمكن للطالب المتخلف عقلياً أن يلتحق بالمدارس العادية ، وإنما يتعلم فى مدارس خاصة (يطلق عليها مدارس التربية الفكرية) ، حيث يتعلم وفق بعض البرنامج التى تعمل على إكسابه بعض المهارات الشخصية والاجتماعية والأعمال المنزلية والحساب وغيرها ، مما يحقق له قدراً يساعده على الاستقلال فى المواقف الحياتية بدرجة ما .

(ب) الطالب المتأخر دراسياً : Slow / Backward Student

- هو الشخص الذى يكون مستوى تحصيله أو إنجازه أقل من ٨٠٪ بالنسبة لمستوى أقرانه فى نفس عمره الزمنى .
- هو الشخص الذى لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه فى الصف الدراسى ، وهو متأخر فى تحصيله الأكاديمى بالقياس إلى مستوى تحصيل أقرانه .
- هو الشخص الذى تكون قدراته العقلية غير كافية بدرجة تسمح له بالانتظام ومواكبة الدراسة فى الفصل الدراسى ، إذ يكون من الضعف بدرجة لا تسمح له بمسايرة السرعة العادية للتلاميذ العاديين فى الفصل .
- هو الشخص الذى يجد - فى أغلب الأحيان - أن المقرر الدراسى من الصعوبة بدرجة لا تجعله يستوعبه إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكيف التعليمى أو التربوى

أو التعديل ، بدرجة تجعله يتوافق مع متطلبات قدرته فى التحصيل .

- هو الشخص الذى يكون نصيبه أو قدره من التحصيل من الأشياء الأولية متدنيا ، بحيث يلفت الانتباه والأنظار إليه .
- يتسم الطالب المتأخر دراسياً ببعض أو بكل السمات التالية :

معامل ذكاء منخفض - ضعف فى التحصيل - ضعف فى مستوى القراءة - صعوبة فى تحقيق وإدارة حوار بينه وبين المعلم ، وبينه وبين زملائه أثناء المناقشات الصفية .

(جـ) الطالب المتفوق (الفائق) : Excellent/Gifted Student

- وهو على طرف نقيض من الطالب بطئ التعلم ، إذ أنه يتميز بمواهب خاصة ، فيستطيع أن يحقق إنجازاً رفيع المستوى فى التحصيل ، كما يشارك بفاعلية فى المناقشات الصفية ، ويتسم بمعامل ذكاء مرتفع ، وبألمعية فى القراءة ، إذ يستطيع تحليل وفهم المقروء ، ويربط بينه وبين التداعيات والأحداث الأخرى ، وبقدرته على إقامة علاقات علمية (وأحيانا اجتماعية) مع الطلاب الآخرين داخل وخارج المدرسة ، وأيضا داخل وخارج الوطن عن طريق المراسلة ، لذا ينبغى تعليمه وفق برامج خاصة ، تتوافق مع سماته وكينونته وحساسيته وطبيعته .

ونذكر فيما يلى بعض المصطلحات ذات العلاقة المباشرة بالمتعلم :

(١) اتجاه المتعلم : Student's Attitude

* الاتجاه هو تأهب المتعلم لأن يثار بمثير فى موقف معين فيتصرف تصرفاً خاصاً تجاه هذا المثير .
* تتضمن الاتجاهات عناصر بعضها عقلى وبعضها انفعالى ، وتؤدى إما إلى قبول أو محايدة أو رفض لموضوع بعينه .
* لا تظهر كل الاتجاهات فى شعور المتعلم بدرجة واحدة بل تختلف فى درجة عمقها . ويكون أكثرها عمقا هو المتطرف منها سواء من ناحية المحاباة أو المجافاة .
* يجب أن نفرق بين اتجاهين أساسيين عند المتعلم ، وهما :
  - اتجاه يوجه الفرد نحو العالم الموضوعى الخارجى .
  - اتجاه يوجه الفرد نحو عالمه الذاتى الداخلى .
* يفرق فرجسون بين الاتجاه والميل ، على أساس أن الميل فيه تعبير عن شعور ، أما الاتجاه ففيه تعبير عن عقيدة .
* هناك من يرى أن الاتجاهات والميول يرتبطان ارتباطا وثيقا ، وأن الاتجاه إصلاح أوسع يندرج تحته الميل .
* لا يقتصر الاتجاه على موقف بعينه ، لأن الاتجاه الذى يتعلمه الفرد فى موقف ما ، قد يطبقه على مواقف جديدة مشابهة للموقف السابق .
* لا يميل الفرد إلى تغيير اتجاهاته إذا كانت مصبوغة بمشاعره وحاجاته ومفهوم ذاته ، كما أنه يقاوم تغيير اتجاهاته عند دفاعه عن نفسه .
* قد يعدل المتعلم من اتجاهاته أو يغيرها بالكامل فى الحالات التالية :

- مواجهة مواقف مهمة فى حياته تبدو فيها اتجاهاته القديمة غير مناسبة .
- معرفة حقائق ومعلومات دقيقة تقنعه بضرورة التغيير أو التعديل .
- لتتفق مع الاتجاهات الجديدة للجماعة التى ينتمى إليها .
- لتتفق مع اتجاهات ذوى المكانة الخاصة من وجهة نظره .

* قد تعكس أقوال المتعلم اتجاهه اللفظى Verbal Attitude من قضية ما ، ولكن هذه الأقوال قد لا تتطابق تماما من الناحية العملية بالنسبة لهذه القضية .

* ويشير اتجاه المتعلم نحو دراسة وتعلم موضوع بعينه إلى حالة من استعداده العقلى لمدى استجابته لدراسة وتعلم هذا الموضوع . وكلما كان الاستعداد قويا ، كلما زاد قبول ورضا المتعلم لدراسة وتعلم ذلك الموضوع ، ومحاولته إتقان جميع جوانبه .

(٢) أداء المتعلم Student's Performance / Action

* الأداء المعين الملموس له أبعاد محددة ، وصادر عن شخص فريد فذ .
* الأداء هو لب الأفكار وقلبها .
* لا يوجد أداء يستطيع أن يفضى إلى أى شئ يناهز اليقين المطلق ، وإنما يزود السالك بالضمان أو التأمين .

فالأداء أو الفعل معرض دائما لخطر الإحباط أو الكبت .

* يعكس الأداء مدى قدرة التلميذ أو عدم قدرته على أداء عمل بعينه . فمثلا الأداء اللغوى Verbal Performance يعكس قدرة التلميذ على القراءة والكتابة والتحدث والتعبير بطريقة صحيحة . كذلك ، الأداء الرياضى Mathematical Performance، يعكس قدرة التلميذ على فهم المفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات والتراكيب الرياضية ، كذا يعكس تمكن التلميذ من مهارات حل المسائل والتدريبات ، ومن مهارات رسم الأشكال الهندسية : المسطحة والمجسمة .

(٣) استعداد المتعلم : Student's Readiness

* هو إمكان :
- تنمية قدرة معينة .
- القيام بعمل من الأعمال .
- اكتساب مهارة فى أحد الأعمال .
- إمكان تعلم شئ من الأشياء فى سهولة ويسر .

وذلك فى الظروف المناسبة ، والتدريب المقصود أو غير المقصود .

* تساعد معرفة استعداد المتعلم على توجيهه إلى ما يناسبه من دراسة أو عمل ، وتهيئ له الفرص لما يستطيع القيام به فى سهولة ويسر ، كما توضح مدى إمكان اكتساب الفرد للمهارات التى تساعده فى عمله .

(٤) إيجابية المتعلم : Learner - Positively

* وتعنى المشاركة الفعالة للمتعلم فى الأنشطة التعليمية . ومن خلال هذه المشاركة ، يمكن للمعلم إصدار الأحكام والنقد ، وكذا الاشتراك فى المناقشات الصفية بينه وبين

بقية المتعلمين ، وبينه وبين المعلم .

* إذا كان المعلم ديمقراطيا ، فإنه يتيح الفرص المناسبة التى يشارك فيها المتعلم بإيجابية. أما إذا كان المعلم تسلطيا ، ويتبع الأسلوب التقليدى فى التدريس ، فإنه يتحمل مسئولية العمل منفرداً ، فيحرم التلميذ من المشاركة الإيجابية فى ممارسة الأنشطة التعليمية .

(٥) تسرب المتعلم : Deschooling / Dropping Out

ويعنى ترك المتعلم المدرسة من أجل العمل ، أو لأغراض خاصة ، أهمها عدم التكيف الشخصى مع النظام المدرسى ، أو كراهية بعض المواد الدراسية والمعلمين الذين يقومون بتدريسها .

(٦) حاجات المتعلم : Student Needs

* مطالب المجتمع كما يتصورها واضعو المناهج والخطط الدراسية .
* توترات المتعلمين النفسية البيولوجية .
* ويمكن تفسير (الحاجة) على أنها تتضمن الجانبين : الشخصى والاجتماعى معا .

(٧) حب الاستطلاع : Curiosity

* المجموع الكلى للإحساس والميول ، والنشاط الحركى أو النوازع التى تكون فى حالة ترقب وتيقظ وانتباه وتأهب لتنطلق إلى الخارج ، يشكل حب الاستطلاع ، وهو العنصر الأساسى فى توسيع الخبرة .

(٨) دوافع المتعلم : Student Motives

* هى الحافز الذى يوجه السلوك الإنسانى دون النظر إلى النتيجة المنتظرة .

(٩) الفروق الفردية بين المتعلمين :

Individual Differences Among Students

* هى التباين والاختلاف بين الأفراد ، والذى يدل عليه الدرجات المتفاوتة للأفراد بالنسبة للقدرات العقلية والرغبات والميول والنواحى الانفعالية والاجتماعية .

(١٠) قدرات المتعلم : Student Abilities

* هى ما يساعد المتعلم ليؤدى أوجه نشاط مترابطة متكاملة قبل التدريب أو بعده ، وذلك فى حالة وجود الظروف الملائمة .
* ما يمكن أن يؤديه المتعلم هو الذى يحدد قدرته ، لذا لا يمكن ملاحظة وتسجيل القدرة إلا عن طريق أدائها .
* القدرة معقدة ، لأنها تشمل نشاطا حركيا ونشاطا ذهنيا ، وتتضمن مهارات كثيرة .

(١١) قيادة المتعلم : Student Leadership

* وتعنى تدريب المتعلم على الأسس والقواعد التى تساعده على المشاركة الفعالة وتحمل المسئولية . وتتم قيادة المتعلم ، إذا سادت الديمقراطية فى نظام التعليم ، حيث يتم تحديد الدور المناسب الذى يستطيع القيام به بكفاءة وفق منظومة العمل التى تحكم وتتحكم فى ممارسات جميع المتعلمين ، تحت توجيه وإشراف المعلمين .

(١٢) لعب الدور : Role Playing

* هو تمثيل لموقف حقيقى من الحياة ، حيث توزع الأدوار على التلاميذ ، كل حسب قدراته وإمكاناته فى هذا المجال . ويقوم كل تلميذ بترجمة الموقف أو الدور المرسوم له ، إلى فعل مشاهد .

(١٣) مشكلات المتعلم : Student Problems

* وهى الصعوبات التى تصادف المتعلم ، وتحول دون تحقيق أماله وطموحاته ، وتقف كحجر عثرة فى طريق إشباع حاجاته . وتختلف مشكلات المتعلم باختلاف مراحل نموه العمرية (السنية) ، وباختلاف طبيعة المجتمعات التى قد يعيش فيها .

(١٤) ميول المتعلم : Student Trends

* الميل هو شعور عند المتعلم يدفعه للاهتمام والانتباه بشئ ما أو أمر ما ، أو يدفعه إلى تفضيل شئ عن آخر ، وعادة يكون الميل مصحوبا بالارتياح ، كما أنه يتضمن نشاطات وممارسات المتعلم الذاتية وانفعالاته . ويكتسب المتعلم الميول من خلال الخبرات التى يمر بها ، كما توجد علاقة ارتباطية بين ميول الفرد وحاجاته .

(١٥) النشاط المصاحب : Accompanying Activity

* هى التكليفات التى يقوم بها المتعلم بتوجيه مباشر من المعلم ، وغالبا ما تقع هذه التكليفات خارج نطاق دروس المقرر .

أما إذا كان تنظيم المنهج يتضمن أنشطة إثرائية مصاحبة ، مثل : الرحلات والندوات والمسرحيات والبحوث ... إلخ ، فينبغى توزيع العمل بالنسبة لتلك الأنشطة المصاحبة ، بحسب ما يراه كل متعلم مناسبا لقدراته وميوله وتوجهاته ، وبذا يحقق النشاط المصاحب زيادة فعالية المنهج نفسه ، كما يسهم فى زيادة دافعية المتعلم نحو الموضوعات الدراسية التى يتعلمها ولها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بذلك النشاط .

(٦٤)

التدريس - التعليم - التعلم

أولاً : التدريس Teaching

الدرس : Lesson

* هو جزء صغير من المنهج أو المقرر ، يستغرق تدريسه ما بين ٤٥ دقيقة أو ساعة كاملة.

* إن عملية تقسيم المنهج أو المقرر إلى أجزاء صغيرة (الدروس) ، ليس بالعملية السهلة أو الاعتباطية الارتجالية ، وإنما هى عملية تعتمد على التخطيط ، لتحديد موضوعات وتفصيلات كل درس على حدة ، ولتحديد ومتطلبات عملية تعليمه.

* ويمكن التمييز بين أنواع الدروس التالية :

- درس إذاعي Broadcast Lesson ، درس تلفازى Television Lesson .
- درس نموذجى Model Lesson ، ويقوم بإعداده أحد خبراء التدريس ، أو أحد المدرسين من ذوى الخبرة العريضة فى مجاله .
- درس عملى Practice Lesson ، ويتم فى المعامل والمختبرات بهدف التأكد عملياً من المبادئ والقوانين النظرية التى سبق دراستها .
- درس مشاهدة Sightseeing Lesson ، قبل أن يتحمل طالب كلية التربية مسئولية التدريس فى التربية العملية ، فإنه يحضر بعض الحصص للمدرسين الأصليين كمشاهد ، ليستفيد من خبراتهم فى مراحل التدريس التى يتبعونها ، وفى طرائق الشرح ، وفى أساليب التعامل مع التلاميذ .
- درس مصغر Micro Lesson ، وهو جزء من الدرس ، قد يكون مقدمة الدرس والتمهيد له ، أو مناقشة وشرح جزء من موضوع الدرس ، ويتحمل المدرس تحت التدريب مسئولية العرض . وفور الانتهاء من الشرح ، تتم مناقشته فيما قام به. ويقوم المدرس تحت التدريس ، بإعادة عرض الدرس مرة أخرى إذا استدعى الأمر ذلك ، وتتم مناقشته مرة ثانية ، وبذا يكتسب المعارف والمهارات المتضمنة فى الجزء الذى قام بشرحه .
- درس عملى Laboratory Lesson ، وينفذ داخل المعمل أو المختبر ، كتطبيق على المفاهيم والحقائق النظرية ، أو لاستخلاص واستنتاج بعض القوانين النظرية. ويستفيد التلميذ من هذا النوع من الدروس فى زيادة قدرته على الملاحظة والقياس والتعامل مع الأدوات والأجهزة العملية .
- دروس لفظية Verbal Lesson ، وهى التى يلقيها المدرس بنفسه داخل الفصل ، أو يسجلها على شريط الكاسيت ليستخدمها فى الوقت المناسب من الحصة .
- دروس لفظية بصرية Visual - Verbal Lesson ، ويتم تقديمها عن طريق شريط الفيديو ، أو عن طريق الشرائح الشفافة ، حيث يقوم المدرس فى الحالة الأخيرة بشرح

المعروض .

عملية التدريس : Teaching process

* فى ظل المفهوم التقليدى للتربية ، تكون عملية التدريس ، العملية التى من خلالها يتم نقل المعلومات من ذهن المدرس إلى أدمغة التلاميذ الفارغة ليستوعبونها ويحصلونها .
* فى ظل المفهوم السابق ، يمثل المعلم المصدر الأساسى للمعرفة ، ويكون التلميذ مستقبلاً سلبياً . وبالتالى ، يستطيع المعلم أن ينقش على عقل التلميذ (الذى يكون فى هذه الحالة كالصفحة البيضاء) الجوانب المعرفية التى يريد تعليمها للتلميذ. وبذا ، اقتصر الاهتمام فقط على الناحية الذهنية دون باقى النواحى الأخرى.
* فى ظل المفهوم التقدمى (الحديث) للتربية ، تكون عملية التدريس بمثابة عملية حياة وتفاعل بين المدرس والتلميذ من خلال مصادر المعرفة المختلفة . وبذا ، لا يقتصر الاهتمام على المادة الدراسية فقط ، كما يمكن أن تتم عملية التدريس خارج قاعات الدروس (الفناء ، المعمل ، حجرات الأنشطة المختلفة) . أيضاً ، يكون للتلميذ دورٌ مؤثرٌ فى عملية التدريس ، لأنه يتفاعل مع الموقف التدريسى وفقاً لمقتضياته .
* التدريس الفعال ، بمثابة فن مؤسس على علم ، أو هو علم يقوم على فن ، حيث يقوم العلم على السيطرة والإدراك الكاملين للجانب الأكاديمى المتمثل فى معرفة المعلومات العلمية الصحيحة المقررة على التلاميذ ، ويقوم الفن على الوسائل التى من خلالها يمكن توصيل هذه المعلومات توصيلاً جيداً وسهلاً للتلاميذ .
* التدريس ، نقطة التحول التي عندها تترجم الفلسفة والأفكار المجردة إلى حقائق واضحة يمكن إدراكها .
* التدريس ، هو عملية معاونة للمتعلم لكى يعدل طريقة تفكيره ، وشعوره ، وأفعاله . ووسائل المعلم فى هذا ، هى ذخيرته الممتازة من الخبرات ، وقدرته الفعلية على إحداث التعديل المرغوب فيه .
* وتتضمن عملية التدريس المعلم والمتعلم والمادة الدراسية .
* وتتطلب عملية اكتشاف ميادين التدريس ، وجود خبرات كافية بكل ما تتضمنه مقومات مهنة التدريس (المادة التعليمية - طرائق التدريس - المواد التعليمية المساعدة - أساليب التقويم) .
* إذا أخذنا فى الاعتبار أن الوظيفة Functionalism ، تعنى أن يكون للشئ استخدامات عملية وتطبيقات حياتية ، وبذا يكون لهذا الشئ مردوداته المفيدة ومخرجاته المهمة للإنسان . لذا ، فإن وظيفة التدريس تعنى إسهامات عملية التدريس فى تحقيق تعلم التلميذ العلم النافع له فى حياته العملية والمستقبلية على السواء ، كما تعنى إكسابه المفاهيم العلمية ، والمهارات العملية التى تساعده على مواصلة دراسته بنجاح فى المراحل التالية ، وأخيراً تساعد وظيفة التدريس على

النمو الكامل والمتكامل فى جميع جوانب شخصية التلميذ .

* أما نظرية التدريس Teaching Theory ، فهى تعنى المنطلق الفكرى الذى على أساسه يتم رسم الحدود بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ ، والذى عن طريقه يتم تحديد أدوار كل منهما بدقة داخل وخارج الفصل الدراسى .

إن نظرية التدريس ليست فى كل الأحوال بالنظرية الوضعية المكتوبة فى صياغات إجرائية ، وبالرغم من ذلك فقد تكون فى صورة مجموعة من الإجراءات العرفية (المتعارف عليها) التى لها قوة القانون وهيمنته .

ونظرية التدريس ليست استبدادية بطبيعتها ، لأن الهدف منها أولاً وأخيراً صالح العملية التربوية بالنسبة لجميع أطرافها . وبالرغم من ذلك ، يمكن للمدرس المتسلط، أن يحول نظرية التدريس سيفاً باتراً وقاطعاً لفكر وتفكير التلاميذ ، ولطبيعتهم الطيبة السمحة .

وبعامة ، تساعد نظرية التدريس المدرس فى وضع الأطر والخطوط التى على أساسها يمكن جعل المواقف التدريسية فاعلة ومتفاعلة ، وهذا يمكن التلاميذ على التعلم بشوق وشغف .

* فى الاتجاهات غير التقليدية Untraditional لتدريس المنهج ، لا ينفصل المحتوى عن الطريقة ، كما تثار دافعية التلميذ لأقصى درجة ممكنة ، ويراعى أن تقوم عملية التدريس على أساس التفاعل التام بين المدرس والتلميذ ، وأن تتبح للتلميذ الفرص المناسبة لكى يبدع ويبتكر ، وأن يمارس الأنشطة والألعاب التعليمية التى تزيد كفاءة الموقف التدريسى .

* وحيث أن التدريس عملية مقصودة يتم التخطيط لها سلفاً ، لذا تتطلب عملية التدريس تحديد الموضوعات الدراسية المقررة على مستوى المرحلة التعليمية ، وعلى مستوى الصف الدراسى ، وعلى مستوى المادة الواحدة . وهذا الإجراء يطلق عليه مصفوفة المدى والتتابع للمادة الدراسية Subject Scope & Sequence بشرط أن تتضمن هذه المصفوفة الأهداف التربوية للموضوعات الدراسية التى يتم توزيعها على أساسها .

* وحيث أن عملية التدريس خلال العام الدراسى تتم من بدايته وحتى نهايته ، لذا يتم توزيع دروس أو موضوعات المادة الدراسية فى وحدات تدريسية Teaching Units .

وينبغى أن يراعى عند تنظيم أية وحدة تدريسية ، تحقيق مبادئ : الشمول والكلية والتتابع والتناسق والتكامل ، وبذا تتحقق وحدة الفكر الإنسانى من جهة ، ووحدة التلميذ كإنسان من جهة أخرى .

* ويقوم التدريس الفعال Effective Teaching على أساس مشاركة جميع أطراف العملية التربوية فى التخطيط لعملية التدريس ، وعلى أساس مشاركة كل من المعلم والمتعلم فى التخطيط للموقف التدريسى . والمدرس المتمكن هو الذى يجعل التلاميذ يشاركون بفاعلية فى الموقف التدريسى ، وبذا يشبه الفصل خلية النحل ، ويتحقق

أهداف التدريس ، وتبقى أثر نواتجه .

* ويمكن النظر إلى طرق التدريس Methodology على أساس أنها مجال دراسى يتناول مشكلات وأساليب التدريس بالشرح والتوضيح للمعلمين تحت الإعداد ، أو للمعلمين فى الخدمة .

* يمكن التمييز بين الأنماط التالية من أنماط التدريس :

- التدريس الاستماعى Audio Teaching ، ويقدم من خلال الوسائط التعليمية والتقنيات التربوية ، ويمكن أن يكون أحد أنواع التعلم الذاتى .
- التدريس التشخيصى Diagnostic Teaching ، ويهدف إلى الوقوف على المستوى الحقيقى والفعلى للتلاميذ ، لتحديد احتياجاتهم التعليمية والتعلمية . ويمكن الاسترشاد بنتائج التدريس التشخيصى فى بناء الوحدات والبرامج الدراسية التي يتم تطبيقها فى البحوث والدراسات .
- تدريس الكبار للصغار Cors-age Teaching ، حيث يتم تكليف التلاميذ الكبار بتدريس التلاميذ الصغار ، أحد الموضوعات العلمية التى سبق لهم دراستها وتعلمها لحد الإتقان ، على أن يكون ذلك تحت توجيه وإشراف المدرس ، حتى لايشط التلاميذ الكبار فى تعاملاتهم الشخصية والتدريسية مع التلاميذ الصغار .
- تدريس الفريق Team Teaching ، ويتم عن طريق التخطيط الجماعى بين المدرسين لتوزيع مسئولية العمل . ومن خلال هذا التخطيط ، يتم تحديد مجموعة المدرسين الذين يتحملون مسئولية العمل مع مجموعة من مجموعات التلاميذ . ويسهم هذا النوع من التدريس فى النماء العلمى والمهنى للمدرسين ، لأنه يتيح لهم الفرص للاحتكاك والتعامل المباشر فيما بينهم .
- التدريس المتباين Differentiated Teaching ، حيث يقوم المدرس بتنويع الأساليب والطرق التى يتبعها فى التدريس ، لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- التدريس المصغر Micro Teaching ، ويتم تقسيم الطلاب المعلمين إلى مجموعات صغيرة ، بحيث لايزيد عدد طلاب كل مجموعة عن ستة . كذا ، تقسيم الدرس إلى مجموعة من الأجزاء الصغيرة ، مثل : المقدمة والتمهيد ، والشرح ، والمناقشة ، والتقويم . ويقوم المدرس تحت التدريب بتدريس أحد هذه الأجزاء فى زمن لايزيد عن خمسة دقائق ، ويتم تسجيل أداء المدرس تحت التدريب ، وعرضه فور الانتهاء من الشرح ، ليناقشه أفراد مجموعته فيما قام بشرحه . وفى حالة صعوبة التسجيل المرئى لأداء التلميذ ، يمكن تحقيق ذلك عن طريق بطاقات الملاحظة .

وجدير بالذكر ، أنه إذا كان مستوى الأداء متدنياً ، وليس على المستوى المطلوب ، فإن المدرس تحت التدريب (الطالب المعلم) يقوم بإعادة الشرح مرة

أخرى ، ويتم تسجيل أدائه مرة أخرى ، وإعادة عرض التسجيل لتحديد مدى التقدم فى مستوى الأداء (التغذية الراجعة) .

* ويمكن للمدرس أن يقوم بأفعال استراتيجية Strategie Acts ، يمكن عن طريقها توجيه عملية التدريس داخل الفصل الدراسى ، وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم. وتنبثق هذه الأفعال من استراتيجية التدريس Teaching Strategy التي يتبعها المدرس .

* أما أسلوب التدريس Teaching Style ، فهو مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التى يتخذها أو يمارسها المدرس داخل الفصل وهو على وعى كامل بها ، بغرض حل مشكلة معينة أو توضيح موقف ما ، أو بهدف إكساب معلومة للتلاميذ أو تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التى لم يدركوها أو يسيطروا عليها. وأسلوب التدريس هو الذى يميز أى مدرس عن مدرس آخر . وقد يستخدم المدرس أسلوباً للتدريس يعتمد على طريقة تدريس واحدة ، وفي هذه الحالة يسمى أسلوب التدريس البسيط . أما إذا استخدم المدرس فى الموقف التدريسى، أكثر من طريقة تدريس واحدة ، ففى هذه الحالة ، يستخدم المدرس أسلوب مركب للتدريس Complex Teaching Style .

* يتخلل الموقف التدريسى الواحد مجموعة من الأنشطة . فالمدرس قد يقوم بطرح الأسئلة ويستمع إلى إجابات التلاميذ عليها ، ويقوم بتقييمها عن طريق الموافقة عليها أو رفضها أو اتخاذ موقف محايد منها . وقد يستمع المدرس إلى الأسئلة التى يطرحها التلاميذ ثم يجيب عليها . وفى نفس الموقف ، قد يقوم المدرس بالشرح ، أو يقوم بحل بعض التمارين والتدريبات . وفى المقابل ، قد يكلف المدرس التلاميذ بإجراء بعض التعيينات ، ثم يلاحظ ويتتبع كل منهم ليقف على ما أنجزه من العمل المطلوب منه ، وينبغى أن تتم جميع الأنشطة السابقة فى مسار منظم ، وإلا عمت الفوضى الموقف التدريسى .

استراتيجية التدريس Teaching Strategy

رغم أن التدريس يتم فى إطار من الظروف الثابتة : الوقت وحدوده ، ومصادر السلطة ، ومدى قدرات التلاميذ ، والهيكل التنظيمى للتعليم والسياسة المدرسية ، إلا أنه فى صفاته الأساسية عبارة عن تنظيم لعمل اجتماعى يتضمن :

١ - المعلم ، وهو الذى يقود ذلك التنظيم إلى بر الأمان ، فيحقق الأهداف المرجوة منه .

٢ - الأهداف ، وهذه تتضمن أهداف التربية وأهداف المدرسة بعامة ، كما تتضمن أهداف المادة التى يقوم المعلم بتدريسها .

٣ - الموقف التعليمى ، وهذا يتضمن بالتبعية مجموعتين من العوامل ، هما :

(أ) مجموعة عوامل لا يستطيع المدرس التحكم فيها ، كحجم الفصل ، وعدد التلاميذ فيه ، وصفات التلاميذ وخصائصهم .

(ب) مجموعة عوامل يستطيع المدرس التحكم فيها ، وتعديلها فى إطار الهدف

المرسوم للمادة التى يقوم بتدريسها ، وذلك مثل : الطريقة التى يتبعها فى تدريسه ، ونوع الأسئلة التى يوجهها إلى التلاميذ .

والمجموعة الأخيرة هى بمثابة الوسائل التى يستخدمها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة منه ، وهى تتضمن نوعين من العوامل ، هما :

** المادة الدراسية وما يرتبط بها من أدوات تعليمية ، وهذه تعرف بالوسائل الإجرائية، ولها مظهران ، هما :

* مناورات على نطاق كبير وواسع ، وتسمى بالاستراتيجيات .

* حركات بسيطة تتضمن العناصر التكتيكية للاستراتيجيات ، وهذه تسمى العمليات المنطقية .

وتشير كلمة (استراتيجية) إلى نمط من الأفعال والتصرفات التى تستخدم لتحقيق نتائج معينة ، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالى على وقف تحقيق نتائج مضادة غير مرغوب فيها .

ومن الأهداف العامة التى توجه إليها الاستراتيجيات نشاطها : التأكد من أن تعلماً قد تحقق فى الوقت المناسب والمحدد له ، عن طريق حث وتشجيع التلاميذ على تبادل الأفكار فيما بينهم وبين معلمهم ، ومحاولة تقليل الأخطاء فى إجابات التلاميذ عند محاولاتهم تعلم الأفكار والمبادئ الجديدة .

وتعنى (العمليات المنطقية) الأشكال التى يتخذها السلوك اللفظى ، عندما يشرح المدرس المنهج المكلف بتعليمه للتلاميذ . فقد يرى أحد المدرسين أهمية التركيز على التعريفات عندما يعرض أفكاراً جديدة ، بينما يرى ثان أن ربط خبرات التلاميذ بما يقوم بشرحه شفهياً ضرورة لازمة ، لذا يقدم للتلاميذ حقائق جديدة عليهم ، ويستخدم وسائل تعينه على توضيح ما يشرحه . وقد يرى ثالث ضرورة تقييم نتائج التجارب العملية التى يقوم بها ليبين للتلاميذ ما حققته وما فشلت فى تحقيقه .

وبالرغم من التباين فى أساليب التدريس التى يتبعها المدرسون ، فإنهم جميعاً يتفقون على أهمية تقييم سلوك التلاميذ فى ضوء معايير محددة وسليمة .

** أساليب التقييم التى يتبعها المعلم للوقوف على المستوى الحقيقى للتلاميذ فى شتى النواحى . وهنا ينبغى أن نميز بين ماهية المطلوب تقييمه ، وذلك على النحو التالى :

* إذا كان المطلوب تقييمه مستوى تحصيل التلاميذ ، يمكن للمعلم استخدام الاختبارات الشفهية أو التحريرية . وإذا استخدم الاختبارات التحريرية ، فعلى المدرس أن يختار بين الاختبارات التقليدية والاختبارات الموضوعية (اختبار الصواب والخطأ ، اختبار التكميل ، اختبار الاختيار المتعدد ، اختبار المزاوجة ، اختبار الإجابات القصيرة) .

* أما إذا كان المطلوب تقييمه هو الوقوف على النواحى الأخرى كالاتجاهات والميول والتكيف الشخصى الاجتماعى . . . إلخ ، يمكن للمعلم فى هذه الحالة استخدام التقارير والرسوم البيانية الاجتماعية والاستفتاءات والبطاقات . . . إلخ .

ومما هو جدير بالذكر أنه إذا لم يقم المدرس بإنجاز الأنشطة السابقة التى تتمثل فى

الشرح وتقديم التعريفات ، وتقييم السلوك والأعمال ، فعليه تكليف التلاميذ ليقوموا بها تحت إشرافه ، وأن يشترك معهم فى محاورات ومجادلات علمية . وفى هذه الحالة ، يبذل المدرس جهوداً مكثفة، تفوق الجهود التي يبذلها لو أنه تحمل مسئولية العمل منفرداً .

وتوضح العمليات المنطقية تكويناً يمكن ملاحظته ومتابعته ووصفه . وفى بعض الأحيان ، يكون هذا التكوين غير كامل داخل الفصل ، إذا كانت العمليات المنطقية مختصرة . أيضاً ، قد لا يتبع المدرس الشكل الكامل لما أعده لشرح موضوع ما تماماً، أو لا يأخذ كلية بالنمط المحدد الذى زعم استخدامه لتوضيح بعض التعريفات.

ونود لفت النظر إلى أن العمليات المنطقية التي سبق الإشارة إليها ، يمكن تقييمها منطقياً من حيث صلاحيتها وصوابها ، وأنها بمثابة مؤشرات عن مدى وضوح ما يعلمه المدرس .

وختاماً ، تتسم الاستراتيجية بالعقلانية Mental إذا استند وضعها وتصميمها على أسس علمية وفكرية ، وإذا تحققت خطوات تنفيذها على أسس موضوعية تستند إلى التفكير المنطقى السليم ، وإذا راعت الاستراتيجية ذاتها ظروف وإمكانات المجتمع من جهة ، ومستوى تحصيل التلميذ وقدراته الذهنية من جهة أخرى .

* ويمكن التمييز بين الاستراتيجيات التالية :

١ - استراتيجية الإثراء Enrichment Strategy

وتهدف إلى نماء التفوق والإبداع عند التلميذ ، وتشمل إثراء المعارف والأنشطة وأساليب التقويم ، حيث يقوم المعلم بإثارة دافعيه التلميذ ، كما يشجعه على التعلم الفردى ، بهدف تنمية مهاراته العقلية العليا .

وتشير إلى إدخال الترتيبات الإضافية والخبرات التعليمية التي يتم تصميمها فى خطة التدريس ، بهدف جعل التعليم ذا معنى أكثر ، وبدرجة مشوقة ، وبفاعلية أكبر . وفى ظل هذه الاستراتيجية ، يتم توفير الوقت اللازم للتلميذ لكى يتعمق (الإثراء الأفقى) فى الخبرات التعليمية التربوية ، ولكى تكون لديه القدرة على التحدى والمواجهة لمستويات أعلى من مستوى الصف الدراسى المقيد فيه (الإثراء الرأسى) .

٢ - استراتيجية إدارة الفصل Classroom Administration Strategy

وهى الممارسات والإجراءات التى يستخدمها المدرس لضبط الفصل من الناحية التنظيمية، مما يساعد تحقيق علاقات إنسانية ناجحة بين أطراف الموقف التدريسى ، كما يخلق جواً اجتماعياً يقوم على الود والتعاون .

٣ - استراتيجية الاستمرار الخطى Linear Continuity Strategy

وتهتم باستمرارية النمو الطولى الخطى للخبرات ، لذا فإنها تصلح فى تعليم المنهج التقليدى الذي يقوم على التراكم المتتالى للمعرفة . وتهتم هذه الاستراتيجية بالجوانب الخاصة بالمعارف والمعلومات ، وتهمل الجوانب الخاصة بالوجدان وبالنفسحركى .

٤ - استراتيجية الإسراع Acceleration Strategy

وتهتم بالتلميذ المتفوق ، لذا تقوم برامجها الخاصة على أساس مساعدته بما يمكنه من الانتهاء من دراسته فى فترة زمنية أقل من المدة المقررة ، وبما يسهم فى نماء ملكاته وقدراته العقلية بمعدلات متسارعة تتفق مع كونه تلميذا فائقاً .

٥ - استراتيجية الإصلاح الجزئى Partial Reforming Strategy

وتهتم بإصلاح جانب واحد فقط دون بقية جوانب العملية التعليمية ، وبذا لا يتحقق الإصلاح الشامل ، وإنما يتحقق الإصلاح على مراحل . لذا ، تعتمد عملية الإصلاح على الكفاية الداخلية للعملية التعليمية ، دون أخذ الكفاية الخارجية لها فى الاعتبار (أي دون الاهتمام بمتطلبات المجتمع أو ميول وحاجات التلميذ) .

٦ - استراتيجية التجديد الشامل

Comprehensive Innovation Strategy

وهى عكس استراتيجية الإصلاح الجزئى ، حيث تهتم بإصلاح جميع جوانب العملية التعليمية . وهى تنطلق من خصائص المجتمع وظروفه ، وتضع المتعلم فى المقام الأول فى خططها على أساس أنه محور اهتمام العملية التعليمية .

٧ - استراتيجية تثبيت القيم Values Inculcation Strategy

وترتبط بالمنهج الأخلاقى ، حيث تعمل على إكساب التلميذ القيم والغايات والأغراض الإيجابية ، وذلك عن طريق الاستدلالات العقلية والممارسات العملية التي تؤكد على أهمية وضرورة هذه القيم والغايات والأغراض . وبذا ، يستطيع التلميذ بنفسه أن يتحقق من الصواب . ويرفض عمل الخطأ وغير اللائق .

٨ - استراتيجية تحليل القيم Values Analysis Strategy

وتهدف إلى وصول التلميذ إلى إمكانية إصدار الأحكام القيمية ، وذلك من خلال تقديم المشكلات والقضايا الأخلاقية ، ليقوم التلميذ بدراستها وتحليلها ، وإصدار أحكام عنها . وترتبط هذه الاستراتيجية ارتباطا وثيقا باستراتيجية تثبيت القيم .

٩ - استراتيجية توضيح القيم Values Clarification Strategy

وتشابه استراتيجية تثبيت القيم ، وإن كانت تولى اهتماما خاصا بتحليل ونقد القيم السائدة على مدى واسع لوجهات النظر المتباينة ، وبذا يمكن التأكيد على القيم الصالحة ، وإعطاء بدائل للقيم الطالحة والفاسدة .

١٠ - استراتيجية تعديل السلوك : Behavior Modification Strategy

وتستخدم أنماط التعزيز الخارجية التي تسهم في تعزيز السلوك الإيجابى ، ورفض السلوك السلبي الجانح ، ويمكن استخدامها داخل وخارج الفصل الدراسي .

١١ -الاستراتيجية التوجيهية : Guidance Dtrategy

ويقتصر دورها علي التوجيه والإرشاد والإقناع بالنسبة للسلوكيات التي تدعو إليها ، وتترك حرية الاختيار كاملة للتلميذ . وبالطبع تدعو هذه الاستراتيجية إلي السلوكيات التي تنبثق من الأعراف والقيم والشرائع السائدة فى المجتمع . لذا ، تتفق هذه الاستراتيجية مع

استراتيجيات : تحليل القيم ، وتوضيح القيم ، وتعديل السلوك ، وإن كانت تتسم بالعمومية قياساً للاستراتيجيات السابقة

١٢ - استراتيجية النمو الخلقي : Moral Development Strategy

وتعتمد علي تحقيق مبدأ الثواب والعقاب بالنسبة للتصرفات ألسلوكية التي يقوم بها التلميذ ، أو تعتمد علي تقديم المشكلات أو المعضلات للتلميذ ، وتترك له الحرية والاستقلالية في أخذ القرارات المناسبة لحل تلك المشكلات أو المعضلات بما يتفق مع سلوكه الشخصي ، وبما يؤمن به من قيم ومبادئ .

١٣ - استراتيجية التجميع : Accumulation Strategy

وشأنها شأن استراتيجية الإسراع ، إذ أن كلاهما يهتم بالتلميذ المتفوق دراسياً . وتقوم علي أساس تجميع هذه النوعية من التلاميذ في مجموعات متجانسة ، وتصميم البرامج الخاصة بهم ، بما يتوافق مع مستوي تحصيلهم المرتفع ، وقدراتهم الذهنية العالية .

١٤ - استراتيجيةالتعليم المتلاقي : Confluent Education Strategy

وتربط بين الجانبين المعرفي والإنفعالي في تعليم القيم ، لذا فإنها تكامل بين التفكير كعملية معرفية والشعور كعملية انفعالية . وتظهر أهمية هذه الإستراتيجية ، إذا استطاع المدرس استخدامها بطريقة وظيفية ، تربط بين الجوانب المعرفية التي يتعلمها التلميذ والمواقف الحياتية والمعيشية التي يقابلها يومياً .

١٥ - استراتيجية التعلم الفردى : Individual Education Strategy

وتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ عند تخطيط الاستراتيجية ، لذا فإنها تتيح الفرصة ليسير كل تلميذ حسب قدراته الحقيقية . وبسبب ذلك ، قد يكون داخل الفصل الواحد تلاميذ من سنوات عمرية أو دراسية مختلفة .

١٦ - استراتيجية المجموعات الخاصة : Special Groups Strategy

وهى تماثل استراتيجية الإسراع ، لأنها تهتم بتعليم المتفوقين . ويقوم العمل فيها ، إما بتكليف التلاميذ بمشروعات متقدمة ورفيعة المستوى قياساً بأقرانهم العاديين ، إضافة للمقررات العادية المطلوبة من جميع التلاميذ ، أو عن طريق دراسة مقررات إضافية للمقررات العادية المطلوبة من جميع التلاميذ ، أو عن طريق دراسة مقررات إضافية فى القاعات المخصصة لهذا الغرض ، ثم يعودون لاستكمال اليوم الدراسى فى الفصول مع الطلاب العاديين .

مهارات التدريس : Teaching Skills

هى المهارات التى ينبغى أن يسيطر عليها المدرس تماما ، ليتمكن من أداء عمله على الوجه الأكمل ، وبذا تتحقق الأهداف التربوية المأمولة من جهة التلميذ ، وتتحقق الفاعلية المنشودة للموقف التدريسى من جهة المدرس والتلميذ معاً .

* ويمكن التمييز بين مهارات التدريس التالية :

- **مهارات الدراسة التاريخية Historical Studying Skills** ، وهى تساعد على استقراء الأحداث التاريخية الحالية أو المتوقعة فى ضوء الوقائع التاريخية السابقة .

- **المهارات العلمية اليدوية** Manual Scientific Skills ، وتساعد على استخدام الأجهزة والأدوات العملية ، كما تساعد على إجراء التجارب المعملية .
- **مهارات المناقشة** Discussion Skills ، وهى تساعد على تحقيق خط من التواصل الفكرى بين أطراف المناقشة ، كما تسهم فى تنظيم وتحليل وتقويم وفهم الأفكار المتداولة . وتتطلب مهارات المناقشة : التركيز ، والسلاسة فى التعبير ، ومنطقية الحديث ، وتقبل الآخر .
- **مهارات الاتصال** Communication Skills ، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات المناقشة ، وتتطلب القدرة على تبادل الأفكار وتفاعلها إيجابيا مع الاخرين .
- **مهارات إدارة الفصل** Class Management Skills ، وهى الممارسات والإجراءات التى عن طريقها يستطيع المدرس إقامة حوار هادئ وفعال بينه وبين التلاميذ عند مناقشة أى موضوع علمى ، والتى عن طريقها يضمن المدرس أن يقوم بشرح الدرس فى جو من التفاعل الإيجابى بينه وبين التلاميذ . وكلما تمكن المدرس من مهارات إدارة الفصل ، وطبقها بطريقة ديمقراطية ، كلما كان تقبل التلاميذ له مرتفع المستوى .
- **مهارة استخدام الأطلس** Atlas Using Skill ، وتساعد على فهم وتفسير وتحليل واستنتاج المعلومات ، أو الجداول أو الأشكال أو الخرائط أو الرسوم البيانية ، التي يتم البحث عنها فى الأطلس .
- **مهارة استخدام السبورة** Blackboard Usage Skill ، وتعنى قدرة المعلم على تحقيق التواصل البصرى بين التلاميذ وبين ما يخطه على السبورة . ويتطلب ذلك ، الكتابة بخط جيد ، والرسم الدقيق ، واستخدام الطباشير الملون، والتنظيم الحسن للسبورة .
- **مهارة الاستذكار** Studying Skills ، مجموعة النشاطات أو الأداءات التى تعتمد على الفهم والتحليل والاستنباط والربط بين المعانى ، حيث يقوم التلميذ بتحقيقها عند دراسته لموضوع بعينه .
- **مهارة تفسير البيانات** Interpreting Data Skill ، وتعنى إمكانية فهم دلالات البيانات والإحصاءات والجداول والربط بين الأسباب ومسبباتها ، وبذا يمكن الوصول إلى الاستنتاج الصحيح .
- **المهارة فى الرياضيات** Mathematical Skill ، وتعنى القدرة على استخدام النظريات والقوانين فى إجراء العمليات الرياضية . ويتطلب تحقيق ذلك القدرة على الاستدلال والقياس والتعميم . . . الخ ، وكذا القدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات ، حيث يقوم ذلك على الفهم أولا وأخيراً .
- **مهارة إجراء المقارنات** Comparison Measurements Skill ، وتتطلب الذكاء اللماح ، والقدرة البصرية ، والقدرة على التعميم والقياس والاستدلال ، وبخاصة إذا كانت موضوعات المقارنة تتطابق أو تتشابه لحد كبير .

- مهارة توجيه الأسئلة Guiding Questions Skill ، وهو قدرة المدرس على إلقاء الأسئلة ذات الاتصال بموضوع الدرس ، والتي تقيس فهم التلاميذ لمختلف جوانب الدرس . وتتطلب تحقيق هذه المهارة ، التمكن من المادة العلمية ، وسلاسة التعبير ، وتنظيم الأفكار ، وقوة الشخصية .
- مهارة الشرح Explanation Skill ، وتعنى القدرة على توضيح المعنى بالأسلوب السهل البسيط الذي يناسب قدرات التلاميذ التحصيلية والعقلية .
- مهارة الخريطة Map Skill ، وتعنى إمكانية المعلم عالية المستوى ، بالنسبة لإختيار الخريطة ، وطريقة عرضها ، ومساعدة التلميذ على فهم مضمونها ودلالاته المباشرة والضمنية .
- مهارة استخدام الوسيلة Media Use Skill ، وتعنى استخدام المدرس للوسيلة في المكان والزمان المناسبين من الدرس ، وبذا يتفاعل استخدام الوسيلة مع الشرح والتوضيح اللذين يقوم بهما المدرس .

تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة :

English for Specific Purposes (ESP)

وتعنى : تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية من أجل تحقيق هدف نفعي واضح . وهذا الهدف مرتبط إلى حد كبير بحاجات المتعلمين ومتطلباتهم سواء كانت متطلبات وظيفية ، مثل برامج التدريب المهنية ، أو أن تكون هذه المتطلبات مرتبطة بالدراسة الأكاديمية ، مثل : الطب - الهندسة - الصيدلة - الزراعة ... الخ .

وتعنى : مدخل لتدريس اللغة الإنجليزية ، وفي هذا المدخل نجد أن القرارات الخاصة بالمحتوى وطرق التدريس تعتمد أساسا وبالدرجة الأولى على السبب الكائن وراء عملية التعلم لدى المتعلم ذاته .

برنامج لتدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة : ESP Program

* برنامج يهدف إلى الأداء الناجح للأدوار التربوية أو الوظيفية ، ويقوم هذا البرنامج أساساً على عملية تحليل دقيقة لاحتياجات الطلاب .
* وأى برنامج لتدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة يجب أن يكون مختلفاً ومنفرداً في اختياره للموضوعات والمهارات والمواقف وكذلك الوظائف . وأيضاً ، يجب أن يكون مختلفاً في المضمون والصياغة اللغوية . ومن المتوقع أن يستغرق هذا البرنامج فترة زمنية محددة .
* البرنامج الذى يتضمن أهدافاً ومحتوى محددين مبدئيا وبصورة كلية تبعاً للاحتياجات والمتطلبات العلمية أو الدراسية ، وكذلك الوظيفية للمتعلم ذاته . وبذا ، لا يقوم تصميم البرنامج على أساس المعايير التربوية العامة المتعارف عليها ، والمعمول بها في بناء البرامج التعليمية التعلمية العادية الأخرى .
* مجموعة من الإجراءات لمساعدة الطالب أثناء الإعداد ، على أن يكتسب المعلومات والمهارات وكذلك الاتجاهات ، التى دلت البحوث والأدلة العلمية على أنها تستطيع

أن تسهم فى إعداده ليؤدى دوره بفاعلية .

المدخل الشمولى فى تدريس اللغة :

The Comprehensive Approach for Teaching

* مصطلح يشير إلى تدريس القراءة والكتابة التي تستخدم النصوص الكاملة فى المواقف الاتصالية ، وذلك بعكس الممارسة القائمة على المهارات أو استخدام الطريقة الصوتية أو أي تدريب لغوى منفصل .
* لذا ، فإن هذا المدخل بمثابة فلسفة أكثر من كونه طريقة محددة للتدريس ، إذ أنه لا يصف سلفاً أنشطة تعليمية تعلمية بعينها ، ولا يوصى باستخدامها . فاليوم المدرسى النموذجى فى ظل المدخل الشمولى لتدريس اللغة ، قد يتضمن : العمل فى المجلات الخاصة ، ومناقشة مجموعات صغيرة من التلاميذ فى الأحداث الجارية . وأيضا ، قد يتضمن وقت هادئ للقراءة ، وأحاديث مع المدرس عن كتاب حديث ، ومحاضرة قصيرة يلقيها المدرس عن قصة بعينها ، يتبعها عمل فردى فى القصص القصيرة التى يقرأها التلاميذ .
* يشير هذا المدخل إلى فلسفة للمنهج والتعليم والتدريس واللغة ، فهو يعيد تعريف القراءة والكتابة كعمليات لاستخراج المعنى من اللغة المكتوبة . لذا ، فإنه يُوحِّد ويكامل بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة . وبذا ، فإنه يسهم فى تطويرهما معا ، وينمى التفكير وبناء المعرفة . فالتلاميذ يتعلمون القراءة والكتابة ، وهم يقرأون ويكتبون ، فيساعدهم ذلك على نمو قدراتهم الذهنية ، وعلى اكتساب العديد من أساليب مواجهة المشكلات وحلها .
* يمثل وجهة نظر فى اللغة والتعلم تؤدى إلى قبول بعض الاستراتيجيات والطرق والمواد والتقنيات ، مثل : تقبل الهجاء المبتكر ، ومجموعات مناقشة الأدب ، واستخدام كتب اللغة ذات المحتوى التنبؤى .
* نموذج تطورى للغة قائم على المقدمة المنطقية التى تساعد الصغار على اكتساب اللغة بشكل طبيعى ، مثلما يتعلمون المشى والكلام . ويتحقق ذلك عندما ينغمسون فى أنشطة تحفزهم داخليا ، وتكون مثيرة ومسلية واجتماعية ، وقائمة على المعنى ، ولها أهداف ، ومتفاعلة ، والأهم من ذلك أن تكون ممتعة .

الوسيلة : Media / Medium

* أى شئ يحمل أو يساعد على حمل معلومة بين المرسل والمستقبل ، مثل : التلفاز والراديو والتسجيلات والصور المرئية والمواد المطبوعة ، وهى تعد وسائل اتصال . ويمكن أيضا اعتبارها وسائل تعليميه عندما يتم استخدامها في حمل رسائل لأغراض تعليمية مباشرة .
* يمكن النظر إلى الوسيلة التعليمية على أساس أنها مادة تعليمية Educational Material ، وفى هذه الحالة ، تكون الوسيلة بمثابة :

- المواد التي تستخدم فى حجرات الدراسة أو فى غيرها من المواقف التعليمية

لتسهيل فهم المعانى .

- المواد التى تعتمد أساساً على القراءة والكتابة واستخدام الألفاظ والرموز لنقل ما فيها وفهمها ، وهى مواد يمكن بواسطتها إمداد التلاميذ بخبرات تعليمية باقية الأثر .
- الأدوات التى تستخدم فى المواقف التعليمية ، ولا تعتمد على الكلمات والرموز والأرقام .

* التوصيف المجالى لاستخدام الوسيلة التعليمية بمثابة توصيف لديناميكية العلاقة بين المعلم والتلميذ ، حيث تتضمن هذه العلاقة فى محتواها مظاهر التأثير والتأثر .

وعلى هذا الأساس ، يمكن تعريف الوسيلة التعليمية ، بأنها :

المثيرات التى يتم عن طريقها التعلم الفعال نتيجة الاتصال المباشر وغير المباشر بين المعلم والمتعلم عن طريق استخدام أدوات وأجهزة بسيطة ومعقدة ، لإكساب المتعلم خبرات متكاملة من النواحى المعرفية والإدراكية والحركية والوجدانية ، مما يؤدى إلى تعديل السلوك .

الكفاءة الاتصالية : Communicative Competence

* هى الكفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التعبير والتفسير وتوصيل المعنى ، الذى يتضمنه التفاعل بين شخصين أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة اللغوية ، أو جماعات لغوية مختلفة .
* أيضاً ، هى الكفاءة اللغوية الوظيفية بين الفرد والنص ، سواء أكان مكتوباً أم شفهياً.

المدخل الاتصالى : Approach Communicative

* إن التعرف على اللغة وتعليمها لا يعنى فقط الفهم والتحدث أو قراءة وكتابة الجمل ، ولكنه يعنى أيضاً معرفة إمكانية استخدام تلك العبارات والجمل في المواقف الاجتماعية المختلفة . وهذا ما يركز عليه ويهتم به مدخل التواصل .
* إن المدخل الاتصالى ينظر إلى اللغة على أساس أنها نظام من الرموز الشفهية والمكتوبة التى تسمح بتحقيق التواصل بين الأفراد ، بحيث يتلقى الأفكار أى منهم ويحاول الآخر التعبير عنها . وهذا المدخل يؤكد على أهمية الوظيفة الاجتماعية للغة.

ثانياً - التعليم : Education / Instruction

* تشير أصول كلمة Instruction إلى التعليم الذي يتم عن طريق ممارسة المعلم لألوان من القهر تقع على المتعلم ، بينما تشير أصول كلمة Education إلى التعليم الذى يتم دون ممارسة أية ضغوط على المتعلم من قبل المعلم .
* ويعنى التعليم ، ترتيب وتنظيم للمعلومات لإنتاج التعلم ، ويتطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى مستقبل ، وتسمى هذه العملية بالاتصال . ونتيجة لأن التعليم المؤثر يعتمد على مواقف ومعرفة متجددة ، لذا فإن الحصول علي تعليم فعال يستوجب تحقيق عملية الاتصال الكفء بين جميع أطراف العملية التعليمية . ويمكن أن تكون الوسائل التعليمية ، وتكنولوجيا التعليم من العوامل المهمة فى زيادة

فعالية عملية الاتصال Communication .

* وهو عملية أدائية تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، يمكن عن طريقها :

١ - أن يعرف المعلم أى القوى تحاول أن تنبثق فى كل مرحلة من مراحل نمو المتعلم وتطوره ، وأى ضروب النشاط تتيح لهذه القوى التعبير المواتى المؤازر ؛ لكى يمدها بالحوافز اللازمة ويساندها ويدعمها بالمواد المطلوبة .

٢ - تثمير الشغف والعادة عند المتعلم على نحو يخلق منهما شيئاً أوفى وأوسع وأفسح وأكثر صقلا وضبطا .

٣ - تهيئة البيئة المواتية التى تنبه استجابات المتعلمين وتحفزها وتوجه مجرى المتعلم ومساره .

٤ - بيع السلع بوفرة ، أى زيادة تعلم الطلاب كما وكيفا من التعلم الحقيقى ، مع مراعاة أن التعلم أمر ينبغى أن يؤديه المتعلم بنفسه ولنفسه تحت إرشاد المعلم وتوجيهه .

٥ - إدراك وفهم خبرات المتعلمين الماضية وآمالهم ورغباتهم واهتماماتهم الرئيسة ، إذ أن ذلك يجعل المعلم أكثر فهما للقوى التى تعتمل فى نفوسهم ، والتى تتطلب توجيها وتثميرا من أجل تشكيل العادات التفكيرية .

٦ - عدم الخلط بين الدعاية والتعليم ، وإدراك خطورة البدع ، وتحديد الموضوعات التى تحتاج أكثر من سواها إلى أقصى حد ممكن من البحث الحر الذى يثير الاهتمام العقلى عند المتعلمين .

٧ - تحقيق الديمقراطية فى قاعة الدرس ، ورفض النمطية الوحيدة النسق التى تخلق نوعا من الإذعان والتطابق على كل من المعلمين والمتعلمين .

٨ - أن يتمتع المعلم بكل حقوق وامتيازات أى مواطن آخر ، حتى لا يصبح التعليم وصمة اجتماعية بدلا من أن يكون شرفا وفخرا .

٩ - أن ينفذ المعلم الخطة التى قام بوضعها وإعدادها لتعليم موضوع بعينه ، فى شكل تفاعل حقيقى ومباشر بينه وبين المتعلمين ، وبذا يضمن تحقيق المردودات الإيجابية للجهد الذى بذله فى إعداد الخطة .

* ترتكز عملية التعليم على تعليم المادة الدراسية من قبل المعلم ، وعلى كيفية تعلم الفرد لهذه المادة ، وأيضا على خصائص المتعلم وعلى طرائق التدريس المناسبة التي يمكن عن طريقها تيسير وسهولة حدوث التعلم . فطبيعة المادة تلقى الضوء على طرق تدريسها ، وهذه يمكن أن تحدد بمعرفة خصائص المتعلم . وعندما تتم تحديد طرق التعلم ، فإنه يمكن اختيار طرق التدريس المناسبة .

* ويجب أن ننظر إلى التعليم على أنه ظاهرة اجتماعية ، إذ أنه نتيجة لتفاعل المدرس مع التلاميذ من جهة ، ولتفاعل التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى . وينتقل أثر التعليم من بيئة إلى أخرى ، ومن إطار ثقافى لآخر ، ومن وقت لآخر فى نفس الثقافة. أيضا يجب أن ندرك أن للتعليم عناصره ، وأشكاله ، وتنظيماته ، ومشاكله

وصعوباته .

أنماط التعليم : Teaching Styles / Patterns

يمكن التمييز بين أنماط التعليم التالية :

(١) التعليم التقليدى : Traditional Teaching

وهو التعليم المعمول به فى المدارس ، حيث يقوم المدرس - كمصدر للمعرفة - بنقل ما فى ذهنه إلى عقول التلاميذ . وبذا ، يكون التلميذ سلبيا ، لا دور له ، غير الجلوس والاستماع لما يقوله المعلم . وفى هذا النوع من التعليم ، قد يستخدم المعلم بعض الوسائل التعليمية التى تساعده على شرح بعض المواقع فى الدروس .

(٢) التعليم الفردى : Individualized Instruction

إن مصطلح التعليم الفردى يستخدم بصفة عامة لتمييز إجراءاته المستخدمة عن الأسلوب التقليدى ، الذى يقوم المدرس من خلاله بتقديم المحتوى التعليمى لمجموعة من التلاميذ ، دون الالتفات إلى ما بينهم من فروق فردية فى أساليب التعلم أو المقدرة التعليمية .

وهو يعنى إطار متكامل من الإجراءات التعليمية المخططة ، تلائم مجالا أوسع من الفروق الفردية المرتبطة بالتعلم لدى الأفراد ، والتى يمكن توفيرها فى الموقف التعليمى بطريقة تتيح للمتعلم إمكانية تحقيق الأهداف المحددة للتدريس بنجاح ، حسب قدراته الخاصة .

(٣) التعليم الموصوف فرديا :

(L.P.I) Individually Prescribed Instruction

وهو نوع من التعليم الفردى ، تم تطويره بواسطة مركز بحوث وتطوير التعليم بجامعة بتسبرج Pittsburgh ، حيث لا يقضى بتقسيم المنهج تبعا للصفوف الدراسية ، ولكن بتقسيم مادة الموضوع الدراسى إلى مستويات متدرجة ، وكل مستوى يحتوى على عدد من الأهداف السلوكية المحددة ، وتبدأ إجراءاته بتشخيص المدخل التعليمى للمتعلم ، ثم وصف الأنشطة الفردية الملائمة ، وإرشاده إلى مصادر الحصول على مواد التعلم ، وبعد استكمال أعماله يتم اختباره بعدياً ، وهكذا حتى يحقق معايير التمكن المستهدفة .

(٤) النظام المشخصن للتعليم :

(I.S.I) The Personalized System of Instruction

وهو نظام للتعليم الفردى ، يرجع فى نشأته إلى عالم النفس (فريد كيللر Fred Keller) ، وهو فى معظم حالاته يقوم على الكتاب الدراسى المقرر ، وعلى الوحدات الدراسية التى يعدها المدرس ، وعندما ينتهى المتعلم من الدراسة المستقلة لموضوع معين يأخذ اختباراً معينا للتحصيل، يشرف على تطبيقه أحد المراقبين ، ويصحح مباشرة ، وتناقش نتائجه مع المتعلم ، فإذا تبين أنه لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة للموضوع ، فإنه يطلب منه دراسة صورة أخرى من هذه الوحدة ، ثم يختبر فيها بعد استكمالها . وهكذا حتى يحقق المتعلم متطلبات تعلم موضوع الوحدة بنجاح، وعندئذ يتقدم لدراسة وحدة تالية أو موضوع آخر .

ولا تختلف إجراءاته عن إجراءات التعليم الموصوف فرديا إلا من بعض الجوانب ، من أهمها توفير شخص آخر يكون قادرا على مساعدة المتعلم أو اختباره أو مناقشته فى مشكلاته

التعليمية عندما يطلب منه المتعلم ذلك ، وقد يكون الشخص الآخر هو المعلم أو زميل آخر من صف دراسى أعلى ، أو زميل دراسى من نفس الصف ، والمهم هو قدرة هذا الشخص على القيام بهذا الدور .

مواصفات التعليم : Teaching Characteristies

* إن جوهر التعليم يتمثل فى الثقافة التى يقصد كل جيل أن يزود بها الجيل الذى يخلفه، ويجعله أهلا لأن يحتفظ بمستوى الرقى الذى وصل إليه على أقل تقدير ، أو يرتفع بهذا المستوى إذا استطاع تحقيق ذلك .
* التعليم الكافى الوافى هو الذى يؤهل الإنسان لأن يؤدى ما عليه من المسئوليات الخاصة والعامة فى الحرب والسلم بنزاهة ودقة وخلق رضى .
* التعليم هو البحر الذى كلما يتوغل فيه الإنسان ، ويبتعد فيه ، يكتشف جديداً من الأرض يغشاه الضباب ويجلله الغمام ، حتى يكل بصره عنه ، ويرتد وهو حسير .
* أصبح مبدأ التعليم كعملية مستمرة ، هو الأساس الذى فى ضوئه ، يتم رسم السياسة القومية ، لذا فإن جميع البيانات والإحصائيات والمراجع الرسمية تشير إلى أهمية التعليم فى الفترة التي تسبق المدرسة ، وكذلك فى الفترة التالية لها ، كما تشير إلى أهمية التعليم فى سنوات التعليم المدرسى نفسها .
* تتمثل مخرجات Product التعليم فيما يكتسبه المتعلم من خبرات تربوية . وتكون مخرجات التعليم محدودة القيمة ، إذا اقتصرت على بعض الحقائق والمعارف ذات العلاقة المباشرة بالمنهج ، وتكون مهمة وذات قيمة بالنسبة للمتعلم ، إذا تعددت وتنوعت ، بحيث تشمل بجانب التحصيل الدراسى ، بعض الخبرات التي تسهم فى اكتساب الاتجاهات ، والقيم ، والوعى ، والتذوق الفنى والجمالى ، وحب العلم وتقدير جهود العلماء ، . . . إلخ .
* نظام التعليم هو الذى يحدد شكل التعليم والبنية الهيكلية له .

ويمكن التمييز بين الأنظمة التالية :

- نظام المقررات الدراسية Courses System ، وهو النظام الذى يقوم على أساس تقسيم محتوى المنهج إلى مجموعة من المقررات المختلفة ، حيث يتم تدريس كل مقرر وفق خطة ، يتم على أساسها تقسيم المقرر إلى مجموعة من الدروس التي تتوافق مع مستويات التلاميذ التحصيلية والعقلية ويتم تدريسها وفق توزيع زمنى على مدار شهور السنة الدراسية .
- نظام الفصلين الدراسيين Semester System ، حيث يتم توزيع المواد الدراسية على الفصلين الدراسيين . وخلال هذا النظام ، يمكن تدريس بعض المواد على امتداد العام الدراسى بالكامل . ويمكن تحوير هذا النظام ، ليتضمن ثلاثة فصول دراسية ، وذلك بإضافة الفصل الصيفى Summer Course .
- نظام الساعات المعتمدة Credit Hours System ، حيث يخصص لكل صف أو فرقة دراسية ، عدد من الساعات ، ويكون المتعلم مسئولا عن دراسة عدد معين

من الساعات . لذا ، يدرس المتعلم مقررات الساعات الأساسية ، ثم يختار من بين المقررات الإضافية أو الاختبارية ، ما يكمل عدد الساعات الدراسية المطلوبة منه .

- نظام التعليم الشخصى Personal System Teaching (P.S.T) ، ويتوقف مستوى الإنجاز لحد الإتقان فى هذا النظام ، على سرعة المتعلم نفسه . ويتطلب هذا النظام ، تكليف المعلم بإعداد المقرر ، وبتجهيز الوحدات الدراسية التى ينبغى أن يدرسها المتعلم . وفى هذا النظام ، يتعلم المتعلم تعليما ذاتيا تحت توجيه وإشراف المعلم .

مراحل التعليم : Teaching Stages

يمكن التمييز بين مراحل التعليم التالية :

رياض الأطفال : Kindergartens

* هى مرحلة تعليم غير نظامية تهدف إلى تهيئة الأطفال وإعدادهم للتعليم النظامى فى المرحلة الابتدائية ، وتتضمن الأطفال فيما بين ٤ - ٦ سنوات .
* هى مؤسسات تربوية اجتماعية تسهم فى تربية الطفل الذى يتراوح عمره ما بين ٣ - ٦ سنوات ، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والسلوكية ، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم عن طريق البرامج والأنشطة والأساليب المناسبة لاحتياجات هذه المرحلة العمرية .

التعليم الابتدائى : Primary Education

وهى مرحلة تعليم نظامية ، تقبل التلاميذ من سن الخامسة أو السادسة ، ومدة الدراسة فيها تتراوح ما بين خمس سنوات إلى ثمان سنوات ، حسب النظام التعليمى المتبع فى البلاد المختلفة . وتهدف هذه المرحلة ، إلى إكساب التلاميذ الأساسيات التى تمكنهم من مواصلة الدراسة فى المراحل التالية ، وإلى إكسابهم مقومات المواطنة الصالحة . وتنتهى هذه المرحلة ، بحصول التلميذ على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية .

التعليم الإعدادى : Preparatory Education

وهى مرحلة تعليم نظامية ، تقبل التلاميذ الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية . ووفقا للنظام المعمول به فى مصر ، يتراوح أعمار تلاميذ هذه المرحلة ، ما بين عشرة سنين وأربعة عشر سنة . وهى ، تهدف إلى إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم فى المرحلة التالية (التعليم الثانوى: العام والفنى) . وتعمل على إكساب التلاميذ بعض المعارف والمهارات : الذهنية واليدوية ، وبذا تؤكد على أهمية إعداد التلاميذ لمواجهة الحياة ، بالنسبة لمن لا يكمل دراسته فى المراحل التالية . وتنتهى هذه المرحلة بحصول التلميذ على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية .

التعليم الثانوى العام : General Secondary Education

وهو تعليم نظامى ، يقبل التلاميذ الفائقين من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية ، وهو يؤهل للالتحاق بالتعليم الجامعى . وينتهى بحصول التلميذ علي شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة .

وفى بعض الدول ، يتم ضم المرحلتين : الإعدادية والثانوية ، فى مرحلة واحدة .

التعليم الثانوى الفنى (صناعى - تجارى - زراعى) :

Technical Secondary Education

هو نوع من التعليم يهدف إلى إكساب من يلتحقون به مهنة معينة ، وهو بهذا يعد مرحلة منتهية لأغلب الملتحقين به ، عدا من يتفوقون ولديهم القدرة على مواصلة التعليم فى مراحل تعليمية أعلى . وتنتهى الدراسة فى التعليم الثانوى الفنى ، بحصول الطالب على درجة علمية ، تسمى دبلوم فى مادة تخصصه ، حيث تؤهله هذه الدرجة لشغل بعض الوظائف المساعدة (المعاونة) .

التعليم المهنى : Vocational Education

* وهو التعليم الذى يعد الأفراد لمزاولة إحدى المهن . وغالبا ، يكون هذا النوع من التعليم غير نظامى .
* التعليم المعد لتنمية المهارات اليدوية ، والمعرفة الفنية ، بهدف الإعداد لمختلف المهن الصناعية .

التعليم الجامعى : University Education

وهو يقبل الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام التعليم الثانوى العام . وأحيانا ، يقبل الطلاب الحاصيلن على شهادة إتمام التعليم الثانوى الفنى بمجاميع مرتفعة ، وذلك بعد معادلتها بشهادة إتمام التعليم الثانوى العام ، عن طريق إضافة بعض المواد المؤهلة لدخول الجامعة . وتنتهى الدراسة فى التعليم الجامعى ، بحصول الطالب على درجة البكالوريوس أو الليسانس ، حسب تخصصه ، حيث تؤهله هذه الدرجة للعمل الرسمى الحكومى .

طرق التعليم : Methods of Instruction

* إن مسألة الطريقة من الممكن أن ترد - فى نهاية الأمر - إلى مسألة نظام أو إنضاج أو إنماء قوى الطفل واهتماماته .
* إن طرق التعليم التقليدية زاخرة بالبيانات على الاعتقاد بأن العقول تنفر من التعليم وتناوئه ، أى أنها تناوئ ممارسة وظيفتها .
* يمكن التمييز بين طرق التعليم التالية :

- التعليم الإشرافى السمعى Audio-Supervisory Education ، ويتم عن طريق شريط الكاسيت السمعى ، وفى المختبرات المخصصة لهذا الغرض ، ويقوم التلميذ بسماع محتوى الشريط ، وتحليل بياناته ، أو إعادة نطقه بصوته الخاص، ولا يتدخل المعلم إلا فى حالة خطأ التلميذ .
- التعليم البرنامجى Programmed Education ، وهو نوع من أنواع التعليم الفردى ، وفيه يتم تقسيم المادة العلمية إلى مجموعة من الخطوات (الإطارات) ، حيث يعقب كل إطار سؤال (المثير) للإجابة عنه بكلمة واحدة ، أو بإكمال الناقص بكلمة واحدة ، وتعزز الإجابة بالمعرفة الفورية للنتيجة . لذا ، فإن التعليم البرنامجى يقوم على أساس تدعيم الاستجابات الصحيحة ، أى أن النجاح يولد المزيد من النجاح .

- التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Based Education ، حيث يتم تقديم البرامج (Software) على نفس نمط التعليم البرنامجى .
- التعليم التكميلى Complementary Education ، ويهدف إلى سد النقص فى العملية التعليمية ، ويتحقق عن طريق وسائل التعليم غير النظامية .
- التعليم الريفى Rural Education ، ويتضمن البرامج المناسبة للأعمال والمهن الزراعية ، التى يعمل فيها أهل الريف .
- التعليم العرضى Incidental Education ، وهو الذى يتم بطريقة غير مقصودة ، عن طريق الأنشطة والممارسات المدرسية واللامدرسية .
- التعليم العلمانى Secular Education ، ويقتصر على دراسة البرامج العلمية والمدنية ، ولا يتعرض للبرامج الدينية .
- التعليم عن بعد Distance Education ، ويهدف إلى توصيل الخدمات التعليمية إلى الأماكن البعيدة والأماكن النائية . ويتحقق عن طريق التلفاز والشبكات الفضائية .
- التعليم غير الحكومى Non Governmental Education ، ويتم عن طريق المؤسسات غير النظامية ، وبطريقة غير مخططة ، مثلما هو الحال بالنسبة للتعليم الرسمى الذى يتم فى المؤسسات الحكومية .
- التعليم غير المدرسى Non Formal Education ، ويتم فى المصانع والمؤسسات الدينية ، ويمكن أن يكون لهذا النوع من التعليم مناهجه الخاصة به ، ويمكن أن يركز على المناهج المعمول بها فى المدارس كنوع من المساعدة للتعليم المدرسى .
- التعليم الفردى الإرشادى Individual -Guidance Education ، ويتم تحديد الموضوعات التى تناسب حاجات وميول وقدرات واستعدادات وإمكانات ومعارف كل تلميذ على حدة ، وتترك مسئولية العمل للتلميذ تحت إشراف المدرس .
- التعليم فى مجموعات صغيرة Education in Small Group ، حيث يتم تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات متجانسة ، يحدد لكل مجموعة رائد يختار من بين تلاميذها ، ليكون حلقة الوصل فى الأمور الحرجة أو العاجلة بين تلاميذ المجموعة والمدرس . يتم توزيع الأدوار أو المهام على تلاميذ كل مجموعة فى ضوء اختباراتهم وقدراتهم معا . وتكلف كل مجموعة بإنجاز بعض الواجبات والتعيينات المحددة وفق جدول زمنى ، يتم عن طريقه تعيين الزمن اللازم لتنفيذ أو تحقيق كل واجب أو تعيين . ويتدخل المدرس فى حالة طلب رائد أية مجموعة طلب المساعدة العاجلة ، وفى حالة متابعة العمل بالنسبة لكل مجموعة للتأكد أنه يسير حسب الخطة المحددة . وبهذا المعنى ، يقتصر عمل المدرس على الإشراف والتوجيه .
- التعليم القائم على واجبات محددة Task Oriented Teaching ، ويمكن أن

يتحقق هذا التعليم من خلال أكثر من طريقة من الطرق السابقة ، حيث يحدد المدرس المسئوليات والمهام التى يكلف بها التلميذ ، وبذا يكتسب التلميذ المهارة فى أداء التعيينات التى تخصص له .

- التعليم القصدى Aimed Education ، حيث يتم تحديد المناهج التى يدرسها التلاميذ فى كل صف دراسى وفى كل مرحلة دراسية ، وفق خطة محددة بقصد تحقيق أهداف محددة ، ويكون ذلك تحت إشراف وتوجيه السلطات التعليمية المسئولة .
- تعليم الكبار الوظيفى Professional Adult Education ، ويتم فى مراكز التأهيل والتدريب ، وفق برامج تؤهل كبار السن من غير المتعلمين أو الذين تسربوا من التعليم ، لاكتساب بعض المهارات التى تؤهلهم للعمل المهنى ، ولاكتساب ثقافة ترتبط بذلك العمل .
- التعليم المتبادل بين الأجيال Connected-Education Between Generations

وهو التعليم الذي ينقل خبرة الكبار إلى الصغار ، ويعتمد على التقليد والمحاكاة والتلمذة الصناعية ، حيث يشاهد الطفل الصغير ما يقوم به الأسطى الكبير ، فيبدأ فى التقليد عندما يكلفه الأسطى ببعض المهام .

ويمكن أن يتحقق هذا النوع من التعليم المهنى فى المدارس الفنية : الصناعية والزراعية والتجارية والنسوية .

ولا يقتصر التعليم المتبادل بين الأجيال على التوارث المهنى فقط ، ولكن يمكن تحقيقه أيضاً بالنسبة للتراث والمأثورات . وفى هذه الحالة ، يكون له نزعة أصولية ، تنحو دائماً نحو القديم ، وتقاوم وتهاجم الجديد .

- تعليم المجموعات الكبيرة Large Group Teaching ، وهو الذى يحدث فى الفصول بالمدرسة ، أو فى القاعات فى الجامعة . ويمكن للمدرس أو للمحاضر الاستعانة بالأدوات التعليمية المعينة لمقابلة الأعداد المتزايدة من التلاميذ أو الطلاب .
- التعليم من خلال البيئة Education Throw Environment ، حيث تكون البيئة هى المصدر الرئيسى لتعليم وتعلم التلاميذ . لذا ، تدور مناهج هذا النوع من التعليم حول كل ما هو موجود فى البيئة ، ويمكن للتلاميذ أن يقابلوه فى حياتهم اليومية . أيضا ، يتيح هذا النوع من التعليم الفرص التعليمية أمام التلاميذ للدراسات والزيارات الميدانية .
- التعليم المهنى Vocational Teaching ، وهو نوع من التعليم ، يعد التلميذ لنوع معين من العمل .

ثالثاً - التعلم : Learning

* يمكن التمييز بين مفاهيم ثلاثة للتعلم ، هى :
  - التعلم كتحصيل للمعرفة والمهارات .
  - التعلم كتغير فى السلوك .
  - التعلم كتدريب عقلى .
* أما أهم مبادئ التعلم ، هى :
  - يكون التعلم أكثر كفاية وإنتاجا عندما يرتبط بأغراض ودوافع المتعلم .
  - النمو والتعلم عمليتان مستمرتان .
  - يختلف كل فرد عن الآخر فى سرعة التعلم .
  - يمكن أن يتعلم الفرد عدة أشياء فى وقت واحد .
  - يتم التعلم بصورة جيدة إذا توافق العمل مع مستوى النضج .
  - يتعلم الطلاب بطريقة أفضل من الخبرات المرتبطة بالحياة .
* يرتبط التعلم ارتباطاً وثيقاً بالدوافع والحوافز عند المتعلمين ، حسب ما تمدهم بها قواهم وحاجاتهم نفسها التى تمليها ظروفهم نفسها .
* لكل متعلم أسلوب التعلم Learning Style الخاص به ، وهو عبارة عن الطرق والعادات التى يتبعها المتعلم فى تعلمه للموضوعات الدراسية ، حيث يمارس من خلالها عملية التفكير اللازمة فى السيطرة على دقائق وتفصيلات الموضوعات الدراسية ، وفى حل المشكلات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بتلك الموضوعات .
* يمكن أن نطلق مجازاً على أسلوب تعلم الفرد ، الاستراتيجية Strategy التى تقوم على أساس اختباره للمبادئ والإجراءات والعمليات التى يتطلبها موضوع التعلم ، وهى تتوقف بالطبع على طبيعة هذا الموضوع وأهداف ومستوى وخصائص المتعلم نفسه .
* قد تعود صعوبات التعلم Learning Difficulties إلى التلميذ نفسه بسبب ضعف قدراته التحصيلية ، أو قد تعود إلى أساليب التعليم ولشخصية المدرس نفسه ، أو قد تعود إلى النظام المدرسى المعمول به .
* أما مصادر التعلم Learning Resources التى يمكن أن يعود إليها التلميذ فى تعلمه، بجانب الكتاب المدرسى ، فيمكن تصنيفها إلى :

(١) المصادر الصناعية Industrial ، وهى من صنع الإنسان .

(٢) المصادر الطبيعية Natural ، وهى الموجودة فى البيئة المحيطة بالإنسان .

أنماط التعلم : Learning Type

يمكن التمييز بين أنماط التعلم التالية :

- التعلم الاجتماعى Social ويهدف إلى إكساب المتعلم الأنماط والتوجيهات الاجتماعية ليكون إنساناً فاعلاً ومتفاعلاً مع المجتمع الذي يعيش فيه .
- التعلم الاستقبالى Reception ، ويتمثل دور المتعلم فى استقبال المعارف المختلفة، لذا يتحقق التعلم عن طريق أنشطة الحفظ والاستظهار التى يمارسها

المتعلم . ويمكن أن نطلق على هذا النوع من التعلم ، التعلم بالحفظ Rote Learning .

- التعلم الأكاديمي Academic ، وهو ما يتعلمه المتعلم من محتوى المواد العلمية البحتة (رياضيات ، فيزياء ، كيمياء ، . . . إلخ) ، أو من محتوى العلوم الإنسانية (جغرافيا ، تاريخ ، اقتصاد ، . . . إلخ) سواء أكان ذلك عن طريق الكتب المقررة ، أم عن طريق القراءة الحرة حسب ما يستهوى المتعلم .
- التعلم باقى الأثر Permanent ، هو الجزء الباقى مما سبق تعلمه . وكلما اعتمد المتعلم على الفهم فى تعلمه ، فإن حجم هذا الجزء يبقى لمدة أطول .
- التعلم عن طريق الإنترنت Internet ، حيث يكون المتعلم كمستخدم Cyber لشبكات الإنترنت للتعرف على المجالات المعرفية الجديدة ، أو للاستفسار عن صحة ومصداقية بعض المعلومات .
- التعلم بالمراسلة Correspondence ، حيث يقوم المتعلم بنفسه Self-Contained ، أو مساعدة مرشد Guide فى الحصول على تلك المواد . وهذا النوع من التعلم ، يتطلب الأخذ والهات (تبادل المراسلات) بين طرفى المراسلة ، وبخاصة إذا كانت مواد الدراسة صعبة ، وتتطلب المزيد من الاستفسار .
- التعلم البيئى Environmental ، حيث يتعلم المتعلم من البيئة من حوله ، وذلك عن طريق البرامج التى يتم تجهيزها لهذا الغرض ، والتى تقوم على أساس أن البيئة هى المصدر الأساسى للتعلم .
- التعلم التتابعى Seqiential ، حيث يتم ترتيب المادة العلمية وفق نظام منطقى تتابعى، ليتعلمها المتعلم وفق هذا الترتيب . والهدف من هذا النوع من التعلم ، تعويد المتعلم تنظيم أفكاره موضوعيا بما يتناسب مع الترتيب المنطقى الذى يتم به صياغة المادة موضوع التعلم .
- التعلم التعاونى Co-Operative بين المتعلمين ، حيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة العدد ، ويحدد لكل مجموعة رائد من بين أفرادها ليكون همزة الوصل بين المتعلمين والمعلمين ، وتحدد الأدوار حسب القدرات والإمكانات الذهنية والتحصيلية لكل متعلم على حدة .
- التعلم الخبرى Fxperiencential ، ويعتمد على الخبرات المعيشية المباشرة التى يتعلم منها الفرد من خلال الاحتكاك بها ، أو عن طريق القيام ببعض الأنشطة والممارسات الحياتية .
- التعلم الذاتى Self ويرادف التعلم الدائم Permanent ، وفى كل منهما تستمر عملية التعلم طالما الفرد يرغب فى ذلك . ويتحققان فى الدراسة النظامية وغير النظامية ، وأثناء الدراسة فى المدرسة والجامعة أو بعد تخرجه منهما . ويتعلم الفرد حسب توجهاته وقدراته واستعداداته وميوله وإمكاناته التحصيلية والذهنية . ويمكن للفرد أن يوجه نفسه فى تعلمه توجيها ذاتياً Self Directed ،

دون الاعتماد على أحد .

- التعلم ذو المعنى Meaningful ، وفيه يكتسب المتعلم الخبرات الجديدة ذات المعنى بالنسبة له . وتزداد أهمية ما يتعلمه الفرد كلما ارتبطت معانى الخبرات الجديدة بما يختزنه من خبرات سابقة فى عقله الواعى أو فى اللاشعور . وهذا النوع من التعلم ، يساعد الفرد فى حل المشكلات وفى أخذ القرارات العقلانية الرشيدة .
- التعلم العلاجى Remmedial ، ويتم عن طريق بعض البرامج التى تساعد الفرد على تجاوز بعض المشكلات والمعوقات التى يعانى منها فى دراسته .
- التعلم الفردى مسبق التوصيف Individually Pre-Scribed ، حيث يتعلم التلميذ فى مرحلتى : الحضانة والابتدائى وفق برامج سالفة الإعداد ، وتكون محكمة مقننة وتتضمن الأنشطة التى يمكن للتلميذ القيام بها ، لتحقيق أهداف بعينها سابقة التحديد .
- التعلم الفردى الموجه Individually ، ويتم عن طريق إعداد البرامج التي تناسب كل تلميذ ، حيث يتعلم تحت إشراف وتوجيه المعلم ، وبذا يتمكن من إتقان محتوى تلك البرامج. لذا ، يكون من المهم ، تحديد مستوى البداية بالنسبة لكل تلميذ ، ومداخل التدريس المناسبة التى يجب أن يتبعها المعلم فى عمله التدريسى . وعندما يحقق التلميذ المستوى المقصود وفق البرنامج الموضوع ، يكون قد وصل إلى مستوى التعلم لحد التمكن Mastery Learning .
- التعلم القصدى Intentional ، حيث يتعلم التلميذ فى المدرسة المواد الدراسية المحددة التى تعكس فكر وفلسفة المجتمع . ويرتبط هذا النوع من التعلم بالمنهج التقليدى .
- التعلم المجرد Abstract ، وهو يماثل التعلم القصدى ، حيث يتعلم التلميذ المفاهيم والحقائق المجردة ، ويعتمد فى ذلك على الحفظ والاستظهار . وبذا ، لايوفر هذا النوع من التعلم الخبرات المباشرة الهادفة أو البديلة .
- تعلم المجموعات Groups ، وهو يماثل التعلم التعاونى ، حيث يتم تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات متجانسة على أسس ومقاييس تستخدم فى هذا الغرض.
- التعلم المفتوح Open ، ويماثل التعلم بالمراسلة ، ولا يتقيد بشروط عمر التلميذ ، حيث لايلتزم بالانتهاء من التعلم فى زمن محدد . وفى هذا النوع من التعلم ، تترك الحرية أمام التلميذ ليختار البرامج التى تناسبه ، كما تستخدم فيه وسائل الاتصال الحديثة .
- التعلم النشط Active ، حيث يقوم التلميذ بالمشاركة فى الأنشطة الصفية واللاصفية بجانب دراسته للمقررات المطلوبة منه . وفى هذا النوع من التعلم ، تقع مسئولية العمل على التلميذ ، ويكون دور المدرس التوجيه والإرشاد بالنسبة لما يتعلمه التلميذ .
- التعلم الهاتفى Telephone ، حيث يستخدم التلميذ التليفون المرئى أو غير المرئى

للاتصال بمصادر المعرفة للحصول على ما يريده .

- التعلم بالاكتشاف Discovery ، حيث يقود المدرس التلاميذ لاستنتاج القواعد والقوانين بأنفسهم من خلال ممارسة الأنشطة والألعاب ، أو عن طريق تطبيق الأنماط والنماذج والأمثلة .

الاحتفاظ بالتعلم : Educational Keeping

* وهو ما يتبقى فى ذاكرة الفرد مما تعلمه .

* إذا تمت عملية تعليم التلميذ وتعلمه عن طريق الحفظ والتلقين ، فمن المتوقع انخفاض كم ما يتبقى فى ذاكرة التلميذ ، وقد يتلاشى تماما فى أقل من شهر ، وذلك وفقا لمنحنى التذكر والنسيان .

* أما إذا تمت عملية تعليم التلميذ وتعلمه عن طريق الفهم ، ودلالات العلاقات ، وربطها بعضها البعض ، فمن الصعب محو ما يترسب فى ذاكرته ، ويظل محتفظا بالتعلم لمدة طويلة جدا ، إذ أن عامل النسيان لا يكون له قيمة تذكر ، لأن التلميذ يستطيع استدعاء المعلومات التى تعلمها عن طريق الفهم والدلالات .

* يمكن قياس مدى احتفظ التلميذ بما تعلمه عن طريق الاختبارات وأدوات القياس المناسبة الأخرى .

رابعاً : تعريفات ترتبط ارتباطا مباشراً بالتدريس والتعليم والتعلم

١ - الإبداع : Creativity

* القدرة على تحقيق الحلول غير النمطية أو غير المألوفة للمواقف والإشكاليات الصعبة وغير المعتادة ، وذلك عن طريق استخدام وتوظيف المعارف والخبرات بأساليب غير متوقعة .

* يتوقف الإبداع على الموهبة والدراسة والممارسة ، وعلى الظروف الاجتماعية والإمكانات الاقتصادية .

* الناتج الخاص بالممارسة الإبداعية الفعلية يسمى الإبداع الظاهر Manifest Creativity.

* قد يكون الفرد لديه قدرات إبداعية ، ولكن الظروف تحول دون إظهار مواهبه . فى هذه الحالة يكون الإبداع كامنا Potential Creativity .

* العقل المبدع يتجاوز العلاقات الموجودة بالفعل ، ويحاول إيجاد علاقات أخرى تتسم بالحداثة والمعاصرة . وإذا تعذر عليه تحقيق ذلك ، فإنه يحاول تغيير العلاقات الموجودة نحو الأفضل ، سواء أكان ذلك فى المجال الاقتصادى أم الثقافى أم الاجتماعى . . . إلخ .

* العقل المبدع يتسم بقدرته على تحقيق العمليات الثلاثة : الاستقبال ، والتفكير ، والاستجابة ، وبذا يستطيع الربط بين العلاقات لاستنتاج علاقات أخرى جديدة .

* الفرد المبدع يبحث عن الجديد عن طريق الإثبات والتجريب ، لذا فإنه يتصف بالحماسة والجرأة فى اقتحام المشكلات ، ولا يقبل الأمور على علاتها حتى وإن كانت عرفاً

سائداً أو وجهات نظر شائعة .

* وتمثل الأصالة Originality ، أحد مكونات عملية الإبداع ، وتعنى اتسام ما ينتجه الفرد المبدع بدرجة من الجدة ، بحيث تظهر غير مألوفة أو قليلة التكرار فى المواقف التى يتعرض لها غالبية الأفراد الآخرين .

٢ - الاتصال : Communication

* إن الاتصال سبيل من مشاركة الخبرة ، حتى تصبح حيازة عامة مشتركة بعمومية السريان .
* وهو العملية التى من خلالها أو عن طريقها يمكن نقل فكرة أو معلومة (الرسالة) من فرد أو مجموعة (المرسل) إلى فرد أو مجموعة أخرى (المستقبل) .
* وقد يتحقق الاتصال بين المرسل والمستقبل وجها لوجه Face - to - Face Communication ، وفى هذه الحالة تكون أدوات الاتصال اللغة المنطوقة ، أو المذكرات المكتوبة .
* أيضاً قد يتحقق الاتصال عن بعد Telecommunication ، بين المرسل والمستقبل من خلال البث الإذاعى والتلفازى وشبكات الإنترنت .

٣ - الاحتمال (الممكن) : Possibility

* إن معرفة ما هو كائن لا قيمة له إلا فى ارتباطه بالإمكانات المحتملة .
* إن العلاقة بين الأشياء ، كما نعرف وبين الأشياء بالقياس إلى القيمة ، هى العلاقة بين الواقع والممكن : (فالواقع) يتألف من ظروف معنية بالذات ، و (الممكن) يدل على الغايات أو النهايات أو النتائج التى لا توجد الآن ، ولكن التى فى وسع الواقع الراهن أن يخرجها إلى حيز الوجود عن طريق تثميرها .

٤ - الاختيار : Choice

* إن الاختيار الذكى - لا يزال اختياراً ، لأنه لا يزال يتضمن تفضيلاً أو إيثاراً لغاية على أخرى ، أو هدف على آخر فى مجال الوعى والسعى .

ومن ثم ينطوى الاختيار على اعتقاد بأن هدفا ما ، أو غاية ما ، لها قيمة ، وتستحق البلوغ والإنجاز، بدلا من غيرها .

* وفى الاختيار الحر Free Choice (Selection) ، يكون الاختيار بمثابة اختبار للتلاميذ لاختيار الأنشطة المناسبة لهم . وبذا ، يمكن لكل تلميذ انتقاء الأنشطة التى تتفق مع ميوله وقدراته واتجاهاته ، من بين المواد التعليمية المتنوعة التى تقدم ، وبذا يكتسب التلميذ العديد من الخبرات التربوية المتنوعة .
* فى ظل الاختيار الحر ، يلتزم التلميذ بما يختاره ، ويعمل تحت إشراف وتوجيه المعلم .
* يمكن للتلميذ تغيير النشاطات التى اختارها ، إذا شعر بعدم قدرته على مواصلة العمل فيها ، بشرط أن يعود التلميذ إلى المدرس ليساعده فى الاختيار الثانى ، بسبب عدم توفيقه فى الاختيار الأول .

٥ - الاستدلال : Deduction / Inference

* أسلوب من أساليب التعليم الذى يمكن للمعلم استخدامه بفاعلية فى المواقف التدريسية .
* الاستدلال هو العملية أو السبيل المفضى إلى الوصول إلى فكرة عما هو غير قائم أو غائب على أساس ما هو راهن أو قائم أو موجود .
* والاستدلال - لمجرد كونه يتجاوز الحقائق المعروفة والمحققة - والتى هى صادرة إما عن الملاحظة المقررة ، وإما عن جمع وتذكر المعرفة السابقة ، فإنه بهذه الخصيصة يتضمن قفزة من المعلوم إلى المجهول ، أو من العام إلى الخاص ، أو من الكليات إلى الجزئيات .
* ويمثل الاستدلال العقل النادر الذى فى وسعه أن يصطنع روابط أو يستخرج نتائج من مجرد سماع الحقائق فحسب .
* إن الاستدلال هو التقدم تلقاء المجهول ، وهو استعمال المقرر الراسخ الثابت لكسب عوامل جديدة من الفراغ الشاغر .
* وتزخر الخبرة بالاستدلال إذا استخلصت متحررة من القيود ، لذا لا توجد خبرة واعية بدون استدلال ، على أساس أن التأمل أصلى وذاتى وموصول .
* يمكن استخدام الاستدلال للوصول من قضايا عامة إلى قضية عامة أخرى ، وإن كانت الأخيرة تتميز بتحديد أكثر دقة ، وبإطار أقل عمومية من إطار القضايا العامة التى استنتجت منها .
* يعنى تطبيق الاستدلال فى المواقف التعليمية ، السير فى مجال ونطاق التوظيف للبرهان العلمى الذى يقوم على : المنطق والموضوعية والدقة فى إصدار الأحكام ، إذ عن طريق الاستدلال يمكن إثبات صدق عبارة ، ما مطلوب التدليل على صحتها من عبارات أخرى معطاة ، بطرق تعتمد على المنطق الصالح السليم .

٦ - الاستقراء : Induction

* أسلوب من أساليب التعليم يناسب تلاميذ المرحلتين : الابتدائية والإعدادية ، وهو يقع فى قلب الطريقة العلمية للتفكير .
* يفهم الاستقراء على أنه منهج يتأدى بواسطة قواعد يمكن تطبيقها ميكانيكيا من وقائع الملاحظة لمبادئ عامة موافقة . وفى هذه الحالة ، تزودنا قواعد الاستقراء بقوانين للكشف العلمى .
* إن الإجراءات الميكانيكية لاستنتاج فرض من الفروض بطريقة استقرائية على أساس المعطيات الواردة قد تكون مضللة ، كما هو الحال عند إثبات أن المقدار (ن٢ - ن + ٤١) عدداً غير أولى بالتعويض عن ن بالقيم ن = ١ ،٢ ، ٣ ، ..... ، ٤٠ ، إذ يفشل التعميم عند ن = ٤١ .
* حيث إن الاستقراء يقوم على أساس عملية تفكير يتم عن طريقها تتبع الجزئيات للوصول إلى العموميات ، فيمكن استخدام الاستقراء فى تدريس المواد المختلفة .

* فعلى سبيل المثال ، يمكن استخدام الاستقراء فى تعليم الفيزياء . فلو أخذنا أى قضيب من النحاس ، وقمنا بقياس طوله فى درجات حرارة مختلفة ، لوجدنا أن الأزواج الناتجة عن القيم المترابطة لدرجات الحرارة (د) وطول القضيب (ل) يمكن تمثيلها بنقط تقع على خط مستقيم . لذا ، فإن أى نقطة تقع على هذا المستقيم ، تمثل فرضا كميا يعبر عن طول القضيب كدالة نوعية لدرجة حرارته .

٧ - الاكتشاف : Discovery

* **ويعنى :** معرفة المضمون غير الواضح أو الخفى ، أو تحديد العلاقات بين الموضوعات، أو القدرة على ربط الأسباب بمسبباتها . ويظل الفرد غير مسيطر على موقف بعينه ، طالما لم يصل إلى تحديد دقيق للعلاقات الكامنة والمستترة لهذا الموقف . ويمكن التمييز بين أنماط الاكتشاف التالية :

* **اكتشاف استقرائى : Inductive Discovery**
- هو الوصول من الحالات الخاصة إلى التعميمات .
- جمع الظواهر والتوصل منها إلى نتيجة ، عن طريق دراسة الجزئيات ، وإدراك العلاقات والروابط بينها ، للوصول إلى الكليات .

* **اكتشاف استنباطى : Deductive Discovery**
- يبدأ من الكل إلى الجزء ، ومن العموميات إلى الخصوصيات ، ومن القاعدة إلى التطبيق .
- يهدف إلى إكساب التلميذ القدرة على تطبيق القاعدة العامة على بعض الحالات الخاصة .

* **اكتشاف حر : Free Discovery**

ويتحقق إذا كان التلميذ يميل إلى التقصى العلمى ، فيعمل على اكتشاف الحلول والعلاقات بين الأشياء منفرداً وبدون توجيه من المدرس ، وبكامل حريته .

* **اكتشاف غير موجه : Non Guided Discovry**

شأنه شأن الاكتشاف الحر ، ويختلف عنه فى عرض المدرس للمشكلة موضوع الاكتشاف، ثم تترك مسئولية حل المشكلة بالكامل للتلميذ . ولا يتدخل المدرس إلا فى الحالات القصوى والاضطرارية .

* **اكتشاف مفتوح : Open Discovery**

أيضاً ، شأنه شأن الاكتشاف الحر ، حيث يتحمل التلميذ مسئولية العمل منفرداً . والمساعدة الوحيدة التى يقدمها المدرس للتلميذ ، تتمثل فى توفير الأنشطة والوسائل التى تساعد التلميذ على اكتشاف العلاقات بين الأشياء ، اللازمة لتعلم الموضوعات .

* **اكتشاف موجه : Guided Discovery**

حيث يتم طرح المشكلة ، ويتم تقسيمها إلى مشكلات جزئية بمعرفة المدرس ، ليقوم أى تلميذ (أو مجموعة من التلاميذ) باكتشاف الحلول المناسبة لواحدة من المشكلات الفرعية . وفى هذا النوع من الاكتشاف ، يقوم المدرس بتقديم المساعدة والتوجيه ، ليستطيع التلميذ القيام

بعملية الاستنتاج المطلوبة .

٨ - **الأنشطة** : Activities

وهى الممارسات والأفعال التى يقوم بها المدرس أو التلميذ بهدف تنشيط العملية التعليمية ، وبهدف رفع كفاءة وفاعلية الموقف التدريسى . ويمكن التمييز بين أنماط الأنشطة التالية :

- **الأنشطة الإثرائية** : Enrichment Activities ، وتهدف إلى نمو قدرة التلاميذ على الفهم والاستبصار . وتكون أدواتها : الألغاز الرياضية ، والطرائف العلمية ، والنوادر التاريخية ، واللعب التربوى .
- **الأنشطة الاجتماعية فيما قبل المدرسة** : Pre Schools Social Activities ، وتسهم فى إكساب الطفل القيم المرتبطة بالحب والتعاون والصداقة وحب الوطن ... إلخ ، وتساعده على التكيف مع بيئته . وتكون أدواتها : اللعب التربوى .
- **أنشطة التطوير** : Developmental Activities ، وتهدف إلى المزيد من تعلم التلميذ عن طريق إثارة دافعيته لتطوير مستوى أدائه .
- **أنشطة التمثيل الحر** : Free Performance Activities ، حيث يقوم التلميذ بتشخيص بعض الأدوار والأحداث ، مما يساعده على المواجهة والمبادأة . ويتدخل المعلم إذا ظهر له عدم الدقة فى بناء الشخصيات التى يقوم التلميذ بتمثيلها .
- **أنشطة الحياة اليومية** : Daily Life Activities ، وهى المرتبطة بالممارسات التى يقوم بها التلميذ داخل وخارج المدرسة فى شتى المجالات .
- **الأنشطة الصفية** : Graded Activities ، ويتم تنفيذها داخل الفصل ، وتنمى مهارات التفاعل والتعامل مع الآخرين ، مما يثرى العملية التعليمية . لذا ، يتم التخطيط لها كأنشطة مقصودة ، تتم من قبل التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرس .
- **الأنشطة اللاصفية** : Non Graded Activities ، ويتم تنفيذها خارج الفصل ، وتنمى مهارات التكيف مع المجتمع والمشاركة فى حل مشكلاته وقضاياه . وتتمثل فى الصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية والمسابقات والندوات والمناظرات والمعسكرات والرحلات ، وتتم تحت إشراف وتوجيه المدرس وإدارة المدرسة .
- **الأنشطة اللامدرسية** : Non School Activities ، وهى تحدث خارج حدود المدرسة ، من خلال المؤسسات الأخرى ، لذا لا تخضع هذه الأنشطة لإشراف أو رقابة المدرسة . وما لم تراقب الأسرة التلميذ ، عندما يتعامل مع هذه الأنشطة ، فقد تكون من أسباب فشله الدراسى وفساد أخلاقه .
- **أنشطة الطوارئ** : Emergency Activities ، ويقصد بها الأنشطة غير المتوقعة التى قد تحدث دون مقدمات ، والتى يجب مواجهتها حتى لا تؤثر سلبا فى

فاعلية الموقف التدريسي . وتتطلب هذه الأنشطة التعاون الكامل بين المدرسين بعضهم البعض ، وبين المدرسين والتلاميذ .

- **أنشطة ما قبل المدرسة الابتدائية** : Pre-Primary School Activities ، ويمكن التمييز بين الأنشطة التالية :

* الأنشطة العددية Numerical Activities ، وعن طريقها يمكن أن يتعلم الطفل عملية العد والترقيم وكتابة الأعداد ، والمقارنة بين شيئين من الكبر والصغر .
* الأنشطة العلمية البسيطة Simple Scientific Activities ، وتهدف إلى إكساب الطفل الملاحظات العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية البيئية .
* الأنشطة الفنية Art Activities ، وتهدف إلى تنمية الحاسة الفنية عند الطفل ، وتنمى تذوقه الفنى .

- **الأنشطة اللامنهجية** : Extra Curriculum Activities ، وهى أنشطة إضافية ، وتهدف إلى تنمية مهارات التلميذ : العلمية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتفاعل مع الآخرين ... إلخ . وتتحقق من خلال اشتراك التلميذ فى النوادى : العلمية والرياضية والاجتماعية ، ومن خلال حضور الندوات والمداولات والمناظرات ، ومن خلال إقامة المعسكرات ، ... إلخ .
- **أنشطة تقويم الذات** : Self Testing Activities ، وهى الأنشطة التى يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرس ، بهدف الوقوف على النواحى الإيجابية والسلبية فى شتى جوانب شخصيته ، وبذا يمكن تطوير مستوى أدائه نحو الأفضل .
- **الأنشطة اللغوية** : Language Activities ، وتهدف نماء القدرة اللغوية للتلميذ ، وإكسابه بعض المهارات والخبرات اللغوية . وتتحقق عن طريق اشتراك التلميذ فى جماعات : الشعر ، والقصة ، والخطابة ، والصحافة المدرسية .
- **أنشطة المتابعة** : Follow-Up Activities ، وهى أنشطة يتم التخطيط لها بطريقة مقصودة ، بهدف تثبيت تعلم التلميذ والاحتفاظ به ، وبذا لا يتعرض ما يتعلمه للنسيان ، مما يزيد من مستوى تمكنه الدراسى .
- **الأنشطة المصاحبة** : Attached Activities ، يمكن النظر إليها كجزء لا يمكن فصله عن المنهج الدراسى ، وتتكامل فى وظائفها وتأثيراتها مع طرق التدريس والوسائل التعليمية ، وتسهم فى تحقيق الأهداف التى يصعب تحقيقها عن طريق المحتوى العلمى للمنهج . وغالبا ، تكون هذه الأنشطة وثيقة الصلة بعملية التدريس، لذا فإنها تفجر العديد من المناقشات بين التلميذ والمدرس عند شرح أى موضوع .
- **الأنشطة الوظيفية** : Functional Activities ، وهى التى تربط تطبيقات ما يتعلمه التلميذ بالمواقف الحياتية ، مما يثير دافعية التلميذ للتعلم .

٩ - **التجريد** : Abstraction

* التجريد أمر لا غنى عنه إذا أريد لخبرة ما أن تطبق على خبرات أخرى . وكل خبرة محسوسة - فى مجموعها ككل - هى خبرة فذة فريدة قائمة بذاتها ، لا تتكرر منها نسخة أو صورة طبق الأصل .

وإذا اعتبرت بمجردها الكلى - من حيث هى مجرد خبرة - فإنها عقيم بذاتها لا تنجب تعليما ولا تلقى ضوءا .

* إذا نظرنا إلى التجريد فى بعده المنطقى ، أو واقعه العملى ، فإنه يمثل السبيل الوحيد الذى يجعل من أى خبرة قيمة وفعالية لخبرة أخرى . وإذا نظرنا إلى التجريد - نظرة وظيفية - " لا تركيبية ولا استاتيكية " فإنه يعنى أن شيئاً ما أطلق من خبرة ما لينتقل إلى خبرة أخرى .

* لا يوجد علم بدون تجريد . والتجريد يعنى بصفة أساسية أن أحداثا معينة تزاح من بعد الخبرة المألوفة العملية إلى بعد البحث النظرى التأملى .

* ثمة شئ من طبيعة التجريد موجود فى حالة كل الأفكار وكل النظريات ، فالتجريد من مرجع أو مصدر معين قائم موجود ومؤكد ، أمر يلحق بكل اقتراح يتضمن حلا ممكنا وإلا أغلق باب البحث وحل محله التوكيد الوثوقى واليقين المطلق .

١٠ - التطوير : Development

* هو تخطيط الفرص التعليمية التى تستهدف إحراز تغييرات بعينها فى الشئ المستهدف (النظام التعليمى - المنهج المدرسى - سلوك التلميذ - ... إلخ) ، وتقدير المدى الذى حدثت به هذه التغييرات .

١١ - التعريف : Definition

* التعريف - يعنى بالضرورة - ظهور أو توليد معنى من حيز الغموض إلى حيز التحديد.

* إن التعريف يكون شديدا عندما يكون حاذقا وأريبا ، وهو كذلك عندما يومئ إلى الاتجاه الذى يمكن أن يتحرك برشاقة وسرعة حيال حيازة خبرة .

* إن التعريف هو ذلك الذى يبين لنا كيف تعمل الأشياء . وبقدر ما يبين ذلك ، يمكننا التنبؤ بحدوثها والتثبت من وجودها وقيامها على محك الاختبار ، وأحيانا يتيح لنا أن نعملها بأنفسنا .

* تبحث الرؤية العملية فى جوهر الشئ ، وجوهر الشئ هو تعريفه . وعندما يقع الإنسان على التعريف ، فإنه بذلك يقع علي ما هو ثابت على امتداد الزمن ، بشرط ألا تقتصر رؤية الإنسان فقط على البحث عن تعريف الشئ ، وإنما يجب لاستيفاء الحديث عن الشئ تعقبه من خلال مكوناته وأدواره ، منذ نشأ للنظر بعد ذلك كيف تطور .

١٢ - التعميم : Generalization

* علاقة تربط بين مفهومين أو مجموعة من المفاهيم . أيضا ، يقوم التعميم بتوضيح العلاقة التى تربط بين مفهومين أو أكثر . فمثلا ، العلاقة التي تربط بين العددين ٣، ٥ وعملية الجمع (+) ، هى : ٣ + ٥ = ٨ .

* ويمكن أن يكون التعميم الرياضى فى إحدى الصور التالية :

- المبدأ الرياضى : وهو تحديد للأسباب الرياضية التي تعلل أسباب القيام بخطوة

من خطوات الحل ، أو تحقيق لعملية من العمليات الرياضية .

- القاعدة الرياضية : وهى جملة أو عدة جمل رياضية تعبر عن علاقة أو عدة علاقات رياضية ، يمكن التعبير عنها بصورة رمزية ، كأن نقول قاعدة الفرق بين المربعين أ^{٢} ، ب^{٢} ، هى أ^{٢} - ب^{٢} = (أ - ب) (أ + ب) .
- القانون الرياضى : وهو نص رمزى ، يربط ويحدد العلاقة بين مجموعة من المتغيرات ، وذلك مثل القانون : ح = ٣/٤ ط نق٣ هو نص رياضى يحدد العلاقة بين حجم الكرة (ح) ونصف قطرها (نق) .
- الفرض الرياضى : وهو تصور ذهنى يمكن عن طريقه أو باستخدامه تفسير مجموعة من الوقائع أو الحقائق .
- النظرية الرياضية ، وهى جملة إنشائية رياضية ، يمكن إثبات صحتها رمزيا عن طريق أو باستخدام : الفروض والمفاهيم والمسلمات .
- العلاقة الرياضية ، وهى تعبير إنشائى للغة الرياضيات ، وذلك مثل : علاقة التساوى ، علاقة التوازى ، علاقة أكبر من ، ... إلخ .
- العمليات الرياضية ، وهى تكون فى صورة عمليات حسابية ، أو عمليات هندسية، أو عمليات جبرية .

١٣ - التغذية المرتدة : Feed Back

مجموعة المعلومات Information التى تؤدى إلى تنبيه الفرد إلى أن ما يقوم به من أداء Performance ، هو أداء صحيح Correct أو خاطئ Error أو أنه ناقص Uncompleted ، وبالتالى فإنه يسعى إلى تلافى الخطأ فى حالة وجوده ، أو إكمال النقص فى الأداء ، وبذا يتسنى للفرد الوصول إلى أقصى أداء ممكن وبأقل الأخطاء ويعدل سلوكه التالى .

١٤ - التغذية المرتدة المكتوبة : Written Feed Back

وتترجم فى شكل درجات خام لأداء التلميذ ، مع توضيح نواحى القوة أو الضعف فى هذا الأداء ، أو فى شكل تعليقات تقويمية يكتبها المعلم عن أداء التلميذ ، ويسأله عن مبررات الأخطاء التى يقع فيها ، يوجهه لكيفية تجنبها فى المستقبل .

١٥ - التغير : Change

* التغييرات موصولة الحدوث ، لذا ينبغى أن نتعلم عنها ما فيه الكفاية بحيث نصبح قادرين على التحكم فيها وتوجيهها الاتجاه الذى نبتغيه .
* كل ما يؤثر فى تغييرات غيره من الأشياء ، يتغير هو ذاته .
* من خصائص زماننا المعاصر أنه لا توجد أنماط تتميز بدرجة كافية من الديمومة والبقاء والاستمرار والصلاحية ، بحيث تهيئ وضعا ثابتا مستقرا نسكن إليه ونذعن له ، ومن ثم لا توجد مادة يمكننا أن نستخرج منها ونصوغ ونشكل غايات نهائية تتميز بالشمول والإحاطة .
* إن كثيرا من العوائق القائمة فى وجه التغير التي نسبت إلى الطبيعة البشرية ، مردها فى الحقيقة إلى ظاهرة القصور الذاتى الموجودة فى النظم والمؤسسات ، وإلى الرغبة

الطوعية والإرادة الصادرة من قبل الطبقات القوية صاحبة الحول والطول والهادفة للمحافظة على الأحوال الراهنة .

* أي تغيير وجودى إنما يعتبر من ماض إلى حاضر ، بحيث يشكل مستقبل بالنسبة لماضيه .

١٦ - التفكر : Reason

* التفكر هو الذكاء التجريبى . والتفكر بمعنى التعقل يستطيع أن يهيئ الوسائل لإحداث التغير فى الظروف والأحوال ، ولكنه بحد ذاته لا يستطيع أن يحدثه ، إذ لا يتأتى ذلك إلا بإنجاز وتنفيذ عمليات إجرائية فى واقع الوجود ، توجهها فكرة يختمها قياس منطقى . فعندئذ - وعندئذ فقط - نستحدث الظروف البيئية المطلوبة لإنتاج موقف مستقر وموحد تكامليا .

١٧ - التفكير : Thinking

* التفكير ليس حدثا يمضى مستقلا بذاته بالاقتصار على داخل الدماغ أو الدماغ وأعضاء الكلام ، وإنما يتضمن زيادة وجويًا واستقصاء، وتحسسًا تنال به المادة المناسبة لموضوع التفكير والمتعلقة به ، وتدرك به التحليلات المادية التى تصفى بها هذه المادة وتنقى من شوائبها وتضبط وتحكم ، ثم هو يشمل القراءات التى تضع المعلومات فى متناول المفكر ، والكلمات التى يجرب بها ، والتقديرات والحسابات والتخمينات التى تعين على مساندة الفروض أو المفاهيم المبتغاة .

* التفكير هو طريقة التعلم الذكى ، أي التعلم الذى يستخدم العقول ويكافأها .

* التفكير هو الذى يمكن الخبرة من العمل والأداء على نحو هادف غائى ، وهو الشرط اللازم لقيام أهداف وغايات لدينا .

* إن التأمل النشط والإمعان والمثابرة والنظر الدقيق فى أى معتقد أو شكل مفروض من أشكال المعرفة فى ضوء الأسس والبينات التى تدعمه وتسانده ، وفى ضوء النتائج المستخرجة التى يفضى إليها ، تشكل التفكير التأملى (التفكر) .

١٨ - التفكير الابتكارى : Creative Thinking

ويقصد به قدرة الفرد على الإنتاج ، إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة ، والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة ، وذلك كاستجابة لمشكلة ما أو موقف مثير .

ويتضمن هذا التعريف المكونات الأساسية للابتكار وهى :

* **الطلاقة الفكرية :**

أى القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة فى فترة زمنية محددة لمشكلة ما أو لموقف مثير .

* **المرونة التلقائية :**

أى القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة ما أو لمواقف مثيرة حيث تتسم تلك الاستجابات بالتنوع واللانمطية . وبمقدار زيادة الاستجابات الجديدة تكون زيادة المرونة التلقائية .

* **الأصالة :**

القدرة على إنتاج استجابات أصلية ، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التى ينتمى إليها الفرد . أى أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة ، زادت درجة أصالتها .

* **القدرة على التداعى البعيد :**

قدرة الفرد على إنتاج استجابات متداعية متجاوزا فى ذلك فجوة متسعة من التفكير اتساعا غير عادى .

١٩ - حل المشكلة : Problem Solving

* المشكلة هى موقف صعب يجابه الفرد ، فلا يجد فى خبراته السابقة ما يساعده على السيطرة على هذا الموقف ، أو فهم جميع دقائقه وتفصيلاته ، فيعيش الفرد فى قلق وتوتر طالما لم يجد الحل الصحيح أو الدقيق لهذا الموقف .
* أما حل المشكلة من الناحية التربوية ، فهو نشاط يتطلب عرض المدرس لجميع جوانب وتفصيلات المشكلة فى الفصل ، ثم يسأل التلاميذ إيجاد حل لهذه المشكلة باستخدام قدراتهم الذهنية وإمكاناتهم العلمية التعليمية .

ويمكن للمدرس أن يعطى بعض التلميحات التى تساعد التلميذ فى استخدام نشاطه العقلى فى إيجاد الحل المطلوب . وأيضا ، يمكن للمدرس أن يناقش بعض المجموعات الصغيرة فى حل المشكلة .

* أما أسلوب حل المشكلات الابتكارى Creative Problem Solving Method ، فيعنى الاستراتيجية التى تهدف إلى تحسين مستوى قدرات تفكير المتعلم الابتكارية، عن طريق توجيه وإرشاد قدراته الفعلية فى الاتجاه الصحيح ، بما يحقق هذا الهدف .

وبالطبع ، لن تأتى أية استراتيجية بجديد ، إذا افتقد المتعلم نفسه لمقومات التفكير الابتكارى . وبالتالى ، فإن استراتيجية حل المشكلات تؤكد هذا التفكير ، وتزيد من قوته عند المتعلم .

٢٠ - الخطأ : Error / Mistake

* استجابة تختلف عن الاستجابة الصحيحة التى يجب تقديمها .
* انحراف عن الشكل الصحيح للقواعد والأساسيات التى يقوم عليها المقرر الدراسى .
* حيث إن الشيوع يعنى الكثرة والانتشار ، لذا فإن الخطأ الشائع هو ذلك الخطأ الذى يقع فيه ٢٥٪ على الأقل من عدد الأفراد المستجيبين .
* يمكن قبول الخطأ ، إذا لم يحدث تغييراً يفسد المعنى أو المضمون .
* يرفض الخطأ تماما ، إذا حقق تغييرا يشوه المعنى أو المضمون .
* تحليل الأخطاء كأداة من أدوات البحث العلمى ، يستخدم فى تحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها .
* والتصور الخاطئ Misconception ، هو أى فكرة مفهومية تنحرف عن المتفق عليه من

قبل أهل الرأى العلمى .

* إن الشئ العظيم ليس تحاشى الأخطاء ، ولكن السماح بحدوثها فى ظروف معينة ، بحيث يمكن الإفادة منها لزيادة وتوسيع مدى الذكاء فى المستقبل .
* إن تصحيح الأخطاء Correction Error ، ضرورة تربوية مهمة ، ليتعرف التلميذ على مستوى الأداء الحقيقى له ، وليتدارك ما يخطأ فيه مستقبلا . ويمكن للمعلم أن يساعد التلميذ لتصحيح الخطأ بنفسه ، ويسمى ذلك تصحيحًا ذاتيا . وفيما يتعلق بتصحيح أخطاء التلاميذ ، فتوجد وجهتى نظر بالنسبة لهذا الموضوع ، وهما :
  - **الأولى** : وتعتقد أنه لو تمت عملية التدريس على أكمل وجه ، فإن الأخطاء لن ترتكب أبداً ، لذا فإن حدوث الأخطاء إشارة لعدم كفاية التدريس .
  - **الثانية** : تعتقد أن الإنسان يعيش فى عالم غير كامل . وبالتالى ، فإن أخطاء التلاميذ تحدث دائما بالرغم من الجهود الواسعة التى يبذلها المعلمون . لذا ، يجب تركيز الجهود على طرق معالجة الأخطاء التى تحدث .

٢١ - رزمة (Kit) النشاط التعليمى :

برنامج محكم التنظيم Structure يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية Instructional Alternatives تساعد المتعلم على تحقيق أهداف محددة . وتتميز رزمة النشاط التعيلمى بثلاث خصائص ، هى :

* إن دور المعلم يتخلل كل مكونات الرزمة ، وهو بذلك يشكل ركنا أساسيا لا غنى عنه لنجاح أسلوب التعلم الذاتى كمخطط ومصمم ومشخص وموجه ومقوم لعملية التعليم والتعلم .
* يتيح تنظيم الرزمة لكل متعلم حرية اختيار الطريق الذى يفضله وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة .
* يستهدف التنظيم المحكم لمكونات الرزمة أن يكون نشاط المتعلم هادفا بحيث يسمح لكل متعلم أن يسير فى البرنامج وفق خصائصه الفريدة .

٢٢ - الصحافة المدرسية : School Press

* تعمل على وضع النشاط المدرسى موضع التطبيق والممارسة الفعلية ، وبذا لا تقتصر على الجوانب النظرية فقط . ويتحقق ذلك بالاستعانة بفكر وخبرات المحررين لموضوعاتها من المدرسين والتلاميذ .
* تؤدى - نظريا - جميع وظائف الصحافة التقليدية من حيث الإعلام ، وذلك مثل : الشرح والتفسير والتوجيه والإرشاد والتثقيف والتعليم والتنمية والمؤانسة والترويح .

٢٣ - الطريقة : Method

* الطريقة الجيدة هى التى من خلالها يستطيع المدرس أن يفجر طاقات الإبداع والابتكار عند التلاميذ ، وأن يثير دوافعهم للتعلم ، وبخاصة دافع حب الاستطلاع والتقصى لمعرفة الجديد فى مجال ما يتعلمونه .
* المدرس الديمقراطى يتبع الطريقة التى تتيح للتلاميذ المزيد من الحركة والانطلاق والتفكير ، والتى تقوم على أساس الوصول إلى مصدر المعرفة وتحديد الحلول المناسبة

للمشكلات التى تصادفهم بأنفسهم .

* الطريقة بالنسبة للمدرس أسلوب حياة فى أغلب الأحيان ، وبالتالى فإنها تعكس فكر وشخصية المدرس فى تعاملاته اليومية داخل وخارج جدران المدرسة .

* الطريقة الواحدة فى التدريس ، دون الحياد عنها ، أو محاولة الخروج عن نطاقها ، تعنى أن المدرس أحادى التفكير .

* يقوم مفهوم التعلم الحبوى على أساس إمكانية استجابة التلميذ لمجال من المثيرات ، لذا فإن استخدام أكثر من طريقة فى الموقف التدريسى ، يعطى لهذا الموقف رونقه وفعاليته .

* يمكن تعريف الطريقة على أساس أنها : مجموع الخطط أو الإجراءات أو الأنشطة التى يتم وضعها أو تصميمها بناء على نظريات نفسية محددة أو فلسفات تربوية بعينها ، لتدريس مادة دراسية معينة .

لذا ، ينبغى أن تلائم الطريقة الهدف المحدد للدرس ، وتلائم محتواه ، بشرط أن تراعى الطريقة مستويات التلاميذ المتباينة ، وأن تتيح لهم الفرصة المناسبة لممارسة وأداء أدوار محددة ، وبذا تتحقق الأهداف المرسومة والمقصودة .

* ويمكن التمييز بين الطرق التالية فى التدريس :

- **الطريقة التقليدية :** Traditional Method

وتقوم على أساس أن المدرس مصدر أو ناقل المعرفة ، وأن التلميذ متلق لهذه المعرفة. لذا ، يتمثل دور المدرس فى التلقين ، ويقتصر دور التلميذ على الحفظ والاستظهار . والطريقة التقليدية هى الشائعة فى تعليم الدروس فى المدارس وفى إعطاء المحاضرات فى الجامعات .

- **طريقة المحور :** Centric Method

إذا كان التلميذ هو المحور ، فتركز الطريقة على اهتماماته وميوله وحاجاته واستعداداته وقدراته العقلية ومستواه التحصيلى ، وذلك مثل : طريقة المشروع، والطريقة المعملية ، والتعليم البرنامجى ، والتعليم بالمراسلة ، .... إلخ .

إذا كان المدرس هو المحور ، فتهتم الطريقة بما ينبغى أن يقوم به المعلم من أنشطة ، من أجل ضبط الموقف التدريسى وتوجيهه ، مثلما هو الحال فى طريقة المحاضرة والإلقاء .

- **طريقة معالجة السلوك :** Behavioral Treatment Method

وتهدف إلى مقابلة الانحرافات السلوكية التى قد تصدر من بعض التلاميذ ، وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من الموقف التدريسى بالكامل . وإذا كان السلوك جانحا بدرجة كبيرة ، ينبغى أن يتعاون المدرس مع الاستشارى أو الأخصائي النفسى لمقابلة هذا الوضع . أما إذا كان السلوك مغايرا للسلوك العام المعتاد بدرجة قليلة ، فيمكن للمدرس مقابلة هذا الوضع ، وتقويمه وعلاجه باستخدام الطرق المناسبة .

- **طريقة الاتصال الشامل للصم** Total Communication :
حيث تستخدم أساليب الاتصال الممكنة ، مثل : لغة الإشارة ، وهجاء الأصابع ، والمعينات السمعية ، والتمثيل ، والرسم ، ... إلخ . ويتوقف أسلوب الاتصال على درجة الصمم التى يعانى منها التلميذ .

- **طريقة الأسئلة الحرة** : Free Questions Method
وهى لا تعتمد على طريقة التلقين فى التدريس ، ولكنها تعتمد على الحوار الذى يتخلله طرح الأسئلة التي تثير دافعية التلميذ ، وتعمل على تشغيل قدراته التفكيرية بأقصى كفاءة ممكنة .
ويمكن استخدام هذا النوع من الأسئلة كتمهيد لموضوع الدرس الجديد ، أو للبحث عن بعض المعارف الجديدة التي يكلف بها التلميذ .

- **طريقة بريل** : Priel Method
وتستخدم فى تعليم المكفوفين ، وتعتمد على كتابة الحروف بشكل بارز ، فيستطيع المكفوف بصريا أن يربط بين ما يسمعه بأذنه ، وبين ما يلمسه بيده .

- **الطريقة التاريخية** : Historical Method
وتقوم على استقراء الأحداث ، وبذا تساعد فى تحليل الحاضر وتتنبأ بالمستقبل ، وتعتمد على : الرصد ، المقارنة ، والتفسير ، وربط الأسباب بمسبباتها ، والتعميم ، وإصدار الأحكام .

- **الطريقة التركيبية** : Mixture (Composing) Method
وهى تبدأ من المعلوم إلى المطلوب تحقيقه وإثباته ، لذا فإنها تصلح لتسجيل الحل ، وبالتالى فإنها ليست الطريقة المثالية للتفكير .

- **الطريقة التحليلية** : Analytic Method
وهى تبدأ من المطلوب تحقيقه وإثباته إلى المعلوم أو المعطيات ، لذا فإنها طريقة للتفكير ، وليست طريقة لتسجيل الحل .

- **الطريقة الطولية** : Depth Method
وتعتمد على العمق فى تدريس موضوع بعينه ، حيث يقوم التلميذ تحت توجيه المدرس وإشرافه ، بدراسة أى موضوع من جميع جوانبه وتفصيلاته ، والبحث عن أسباب حدوثه أو أصوله ، وتقديم الحلول المناسبة إذا كان يمثل مشكلة .

- **الطريقة العرضية** : Wide Method
وتعتمد على دراسة مجموعة من الموضوعات في وقت واحد ، دون الاهتمام بالدخول فى التفصيلات الدقيقة لهذه الموضوعات .

- **الطريقة الجزئية** : Part Method
وتقوم على أساس إدراك التلميذ للجزئيات حسب تفاصيلها ، يقود إلى فهم الكليات .

- **الطريقة الكلية** : Whole Method

وتقوم على أساس فهم التلميذ للكليات حسب معناها ، يساعد التلميذ على إدراك الجزئيات حسب تفاصيلها .

- **طريقة تعلم الأقران :**

وتقوم على أساس تكليف المدرس لبعض التلاميذ المتفوقين بمساعدة أقرانهم فى تعلم بعض الموضوعات التى تمثل بالنسبة لهم مشكلة ، بشرط أن يتم ذلك تحت توجيه وإرشاد المدرس .

- **طريقة التعلم عن طريق العمل** : Doing Method

وتقوم هذه الطريقة على أساس الربط بين النظرية وتطبيقاتها العملية . لذا ، تتيح الفرص ليمارس التلميذ التطبيقات والتدريبات العملية لما يدرسه من معرفة نظرية ، وبذا ينتقل أثر التعلم فى المواقف المشابهة ، ويكون ناتج التعلم أكثر فاعلية وتأثيراً.

- **طريقة التعيينات** : Assignments Method

وتقوم على أساس تقسيم المادة العلمية إلى مجموعة من الأقسام ، حيث يكلف أحد التلاميذ (أو مجموعة من التلاميذ) بدراسة أى قسم من هذه الأقسام كتعيين يكون مسئولا عن إنجازه وتحقيقه خلال فترة زمنية محددة ، وذلك تحت إشراف وتوجيه المدرس .

ويمكن للمدرس التأكد من سيطرة التلميذ على التعيين المكلف به ، إذ قام التلميذ بالإجابة عن الأسئلة والتدريبات المرافقة للتعيين ، بطريقة صحيحة . ويمكن - أيضا - أن يستخدم المدرس أساليب تقويمية أخرى ، للتأكد من تمكن التلميذ من التعيين المسئول عنه .

- **الطريقة التوليفية** : Electic Method

وتركز على الاستماع والنطق ، كما أنها تؤكد على أهمية الفهم فيما يتعلمه التلميذ من معارف ومعلومات .

- **طريقة الحوار** : Dialogue Method

وتقوم على أساس أسلوب المناقشة حول أى موضوع دراسى ، بين المدرس والتلاميذ ، وبذا تتيح لكل تلميذ أن يدلو بدلوه فى هذا الموضوع بحرية كاملة ، فتعلمه المبادأة فى الحوار الهادئ الرصين ، كما تساعده على تقييم الأفكار وتحليلها وتفسيرها . ويمكن أن تعرف هذه الطريقة بطريقة المحادثة المباشرة Direct Oral Method ، ويمكن أن تقوم هذه الطريقة على أساس مناقشة الجماعات الصغيرة Small Group Discussion ، حيث يتم تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة ، ويتم الحوار فيما بين أفراد كل مجموعة من هذه المجموعات كل حدة ، أو بين أفراد أية مجموعة مع المدرس .

- **طريقة دراسة الحالة** : Case Study Method

استخدمت أصلا فى علم النفس الإكلينيكى ، على أساس دراسة كل حالة على حدة،

حيث يقوم الفاحص بإخضاع المفحوص لبعض الدراسات والفحوص الإكلينيكية .
ويمكن للمدرس استخدام هذه الطريقة ، إذ يمكنه عزل الحالات الخاصة من التلاميذ التى تتطلب رعاية واهتمام خاصين .

- **طريقة العروض العملية** : Laboratory Method

وتتحقق فى المعامل والمختبرات ، حيث يتم إجراء التجربة أو تشغيل الجهاز ، ويصاحب ذلك الشرح النظرى التوضيحى لما يتم تنفيذه . ويمكن أن يتحمل المدرس مسئولية العمل بالكامل ، أو يتحمل التلميذ مسئولية العمل تحت إشراف وتوجيه المدرس ، وذلك بعد عمل الاحتياطات الأمنية الواجبة .

- **طريقة العروض التمثيلية** :

حيث يتم توزيع الأدوار على التلاميذ لتمثيل موقف معين ، وتكون التدريبات تحت إشراف وتوجيه المدرس . وبعد أن يتأكد المدرس من سيطرة وإتقان التلاميذ لأدوارهم ، يتم العرض على جمهور المشاهدين (قد يكون من بين التلاميذ فقط، وقد يكون العرض عام للتلاميذ ولأولياء الأمور ولغيرهم) .

- **طريقة القراءة** : Reading Method

وتستخدم فى تعليم اللغات ، حيث يقوم التلميذ بقراءة النص ، ويصحح المدرس له أخطاء النطق إن وجدت ، ثم يناقشه فى مضمون النص .

- **طريقة المنتديات** : The Forum Discussion Method

وتقوم على تكليف بعض التلاميذ بعرض موضوع أو مشكلة بعينها ، بعد دراستها بتأن وعمق ، ثم مناقشة المدرس وبقية التلاميذ فيما يقدمونه ، والإجابة عن الأسئلة المطروحة خلال المناقشة .

- **طريقة اليوميات** : Diary Method

حيث يسجل كل من المدرس والتلميذ الأحداث اليومية التي تقع داخل وخارج حجرة الدراسة . وفى نهاية اليوم الدراسى ، تتم مناقشة هذه الأحداث ، وتقويمها ، وبذا يمكن الحكم على حجم الإنجاز ، كذا على الأمور التي تمت بفاعلية ، والأمور التى تحققت بمستوى غير لائق أو لم تتحقق أصلا .

٤٤ - اللعب : Games

* هو نشاط موجه أو حر يمارسه الإنسان بهدف الترويح عن نفسه من عناء العمل ، والحصول على التسلية والمتعة ، وهو مهم جدا للإنسان لأنه يجدد طاقته الجسمية والعقلية معا .

* ويمكن تحديد تعريف دقيق للعب ، وفق التعريفات المقننة التالية :

- نشاط موجه Direct أو حر Free ، يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة ليسهم فى تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية .
- نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أى دافع آخر .

- أنفاس الحياة بالنسبة للطفل ، إنه حياته ، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات ، فاللعب للطفل كما هو التربية والاستكشاف والتعبير الذاتى والترويح والعمل للكبار .
- عملية تمثيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد . فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلى والذكاء .

* ويتسم اللعب بمجموعة من السمات ، أهمها :

- اللعب مستقل Separate ، ويجرى فى حدود زمان ومكان محددين ومتفق عليهما.
- اللعب غير أكيد Uncertain ، أى لا يمكن التنبؤ بخط سيره وتقدمه أو نتائجه ، وتترك حرية ممارسة الحيلة والدهاء فيه لمهارة اللاعبين وخبراتهم .
- يخضع لقواعد أو قوانين بعينها ، أو إلى اتفاقات أو أعراف تتخطى القواعد المتبعة ، وتحل محلها بصورة مؤقتة .
- إيهامى أو خيالى ، أى أن اللاعب يدرك تماما أن الأمر لا يعدو كونه بديلا للواقع، ومختلفا عن الحياة اليومية الحقيقية .

* وتتمثل أهم المردودات التربوية والنفسية للعب فى الآتى :

- وسيلة تفاعل الفرد مع بيئته .
- وسيلة لتطور الفرد .
- وسيلة تعلم .
- وسيلة لاكتساب أنماط السلوك المختلفة .
- وسيلة لتطوير أنماط السلوك .
- يساعد على تفريد التعلم .
- يستخدم كمصادر تعلم ، وليس كوسائل معينة .
- يوفر التعلم الاستكشافى عن طريق تمثيل الدور .
- يوفر فرص التفاعل الاجتماعى .
- يكسب مهارات التعاون والإخلاص والوفاء والحب وإنكار الذات والنظام .
- يوفر الدوافع الداخلية للتعلم .
- يساعد على التكيف والانتماء .
- يقرب مفاهيم الحياة للطفل .

* أن اللعب أمر ضرورى لنمو الذات ، فأبسط الألعاب تستلزم أن يتعامل الطفل رمزيا مع الأفعال المنتظرة للاعبين الآخرين تجاهه ، أو أن يرى نفسه كما يراها الآخرون . وهذه الإجراءات تعمل علي تكوين الذات الاجتماعية .

* وتساعد ألعاب التدريب على المهارات Skills Training Games على استبقاء المهارات وتحقيق بعض الأهداف المعرفية والوجدانية ، كما هو الحال فى التدريب على مهارات رسم الأشكال والخرائط ، وفى التدريب على مهارات الألعاب الرياضية .

* ويمكن للمدرس أن يزيد من فاعلية وكفاءة الموقف التدريسي عن طريق تقديم بعض الألعاب التعليمية Instructional Games للتلاميذ . فعندما تتم ممارستها ، يتم التأكيد على القيم المرتبطة بالمنافسة وعدم التعصب والتعاون ... إلخ ، التى تزيد من التفاعل بين التلاميذ ، بشرط أن يكون ذلك تحت إشراف المدرس ، حتى لا تحيد العملية التعليمية عن مسارها الطبيعى المرسوم .
* من الألعاب التى تلقى اهتماما من التلاميذ ، سواء أكانوا كباراً أم صغاراً ، ألعاب حل الألغاز Riddles Solving Games ، إذ أنها تثير تفكيرهم وتتحدى ذكاءهم ، وبخاصة أنها ترتبط بالمجهول وغير المعلوم المطلوب تحقيقه والوصول إلى أبعاده وأسبابه .
* ألعاب المحاكاة Simulation Games ، بمثابة نماذج تعبر تماما عن الواقع بكل تفصيلاته وحذافيره . ويمكن استخدام ألعاب المحاكاة فى تمثيل الأدوار ، وفى اتخاذ القرارات . فعلى سبيل المثال ، يمكن عن طريق ألعاب المحاكاة ، وضع التلميذ فى موقف لقيادة السيارة ، حيث يتعلم الأسس والقواعد التى تقوم عليها القيادة ، وحيث يكون ملزماً بأخذ القرارات الضرورية لمواجهة الظروف الطارئة ، وبذا يستفيد التلميذ من هذه المواقف عندما يمارس موقف حقيقى لقيادة السيارة .

٢٥ - المثير والاستجابة : Stimulus and Response

* كل مثير يدفع بالنشاط ويوجهه ، بيد أنه لا يثيره أو يحركه فحسب ، وإنما يوجهه حيال الموضوع أو بالعكس . والاستجابة ليست مجرد رجع أو رد فعل من قبيل الاحتجاج ضد موقف أو موضوع بعينه ، يسبب قلقا أو يعكر الصفو ، وإنما هى كلمة تدل دلالة قاطعة على إجابة .

٢٦ - المدخل : Approach

* ويشير إلى الخلفية التى تدعم طريقة التدريس ، كما أنه يسهم - فى النهاية - فى تحديد أساليب وطرائق التدريس التى يتبعها المدرس ويستخدمها داخل الفصل .
* هو الطريق الذى يسير فيه المدرس كتمهيد لعملية التدريس . لذا ، يكون المدخل أكثر عمومية من الطريقة .
* يمكن للمدرس استخدام أكثر من أسلوب تدريسى عندما يستخدم المدخل . فعلى سبيل المثال ، يمكن استخدام الدالة Function كمفهوم رياضى ، كمدخل لتدريس بعض موضوعات علم الاقتصاد . أيضا ، يمكن استخدام زيارة أحد مصانع الأغذية المحفوظة ، كمدخل لدراسة بعض دروس العلوم والأحياء .
* يمكن التمييز بين مداخل التدريس التالية :

- المدخل البيئى : The Environmental Approach

ويأخذ من البيئة الأساس الذى تقوم عليه خبرات المنهج وموضوعاته . ويهدف إلى التعرف على القضايا والمشكلات البيئية ، وإيجاد الحلول المناسبة لها .

- مدخل التتابع الزمنى :

The Chronological Outline Syllabus Approach

ويستخدم فى بناء المنهج ، وفق تقسيم الزمن إلى فترات زمنية ، لذا يتم ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمنى . كما ، يهتم هذا المدخل بتنظيم موضوعات المنهج تنظيما منطقيا .

- المدخل التراجعى : The Regressive Approach

ويهتم بدراسة المشكلات والقضايا المألوفة للتلميذ ، وبعد ذلك يتتبع أصولها وجذورها ، ليتمكن التلميذ من الربط بين الحاضر والماضى .

- المدخل التسامحى : Tolerated Approach

ويعمل على توفير الحرية المسئولة للتلميذ ، مما ينمى لديه أهمية التعاون كقيمة تربوية ، كذا ضرورة التعاون والمشاركة مع بقية التلاميذ ، للعمل فى جو من التسامح والود .

- المدخل التسلطى : Authoritarian Approach

وهو عكس المدخل التسامحى ، حيث يقوم على أساس تنفيذ مجموعة من أساليب العقاب عن طريق مجموعة من الإجراءات والممارسات . ويهدف هذا المدخل إلى ضبط وإدارة الفصل بطريقة تعسفية ، دون مراعاة لرأى وحرية التلميذ فى إبداء الرأى أو المشاركة بفاعلية فى الموقف التدريسى .

- المدخل التقنى : Technical Approach

ويعتمد على استخدام التقنيات التربوية كمدخل لشرح وتوضيح وتعليم موضوعات المنهج. لذا ، يتطلب استخدام هذا المدخل اختيار أدوات التعليم وتنسيقها وفق مقتضيات الموقف التدريسى .

- مدخل حل المشكلات : Problem Solving Approach

ويعنى تقديم المشكلة ، ليقوم التلميذ بحلها عن طريق تحديد أبعادها ومضمونها ، والبحث عن الحل الأمثل لها ، من بين الحلول التى قد تتوفر لديه ، أو البحث عن الحل الوحيد للمشكلة إذا لم يتوفر غيره . وبهذا الحل ، يستطيع المدرس تعليم موضوع الدرس وشرح أساسياته .

- مدخل الخبرة : Experience Approach

حيث تكون الخبرات السابقة هى الأساس للتعلم التالى . وبذا ، يمكن للتلميذ استخدام رصيده المعرفى السابق فى اكتساب معارف وحقائق ومعلومات جديدة .

- مدخل الموضوع الأساسى : Topic Approach

حيث يتم اختيار موضوع رئيسى وفقاً لأهميته العلمية الخاصة ، أو وفقا لارتباطه بحدث تاريخى له تأثيراته المهمة ، سواء أكانت إيجابية أو سلبية . ويهدف هذا المدخل إلى دراسة الموضوع من كافة جوانبه (بالنسبة للموضوع العلمى) ، أو تناوله تاريخيا بطريقة شمولية (بالنسبة للأحداث التاريخية) .

ويمكن باستخدام هذا المدخل ، أن يتعلم التلميذ ذاتيا ، عن طريق المصادر الأصلية والقراءات الخارجية ، وذلك تحت إشراف المدرس .

- **المدخل الفلسفي** : Philosophic Approach

ويهدف إلى طرح المشكلات الفلسفية ، ليناقشها التلميذ ، ويبدي رأيه فيها مما ينمي لديه مهارات التفكير الناقد والمشاركة الفعالة .

- **مدخل النقد الأدبي** : Literary Critical Approach

ويعتمد على فهم النصوص المكتوبة عن طريق الدراسة الذاتية للمؤلفين ، وخلفياتهم الثقافية ، والمدارس العلمية أو الأدبية التي ينتمون إليها .

- **مدخل نمو الطفل** : Child Development Approach

حيث يتم تحديد مراحل نمو الطفل ، وتحديد الخبرات التعليمية التعلمية التي تناسب كل مرحلة .

- **مدخل نمو العلاقات** : Relations Development Approach

ويهتم بنمو العلاقات الخاصة بالأحداث التاريخية وتطورها ، أكثر من اهتمامه بعملية التعاقب الزمني لتلك الأحداث . ويتميز بسهولة إعداد المحتوى ، وإن كان لا يقدمه في صورة شاملة وكاملة .

٢٧ - مستوى التمكن : Mastery Level

* وهو نسبة تحصيل بعينها يحددها المدرس أو واضع البرنامج الفردي ، ليعبر بها عن مستوى تحصيل محدد يجب أن يصل إليه التلاميذ في تحقيق أهداف البرنامج . وتختلف هذه النسبة تبعا لنوع البرنامج وطبيعته ، أو تبعا لنوعية التلاميذ وقدراتهم التحصيلية والذهنية ، أو تبعا لحداثة أو طبيعة المادة الدراسية نفسها ، أو لجميع الأمور سالفة الذكر معا .

٢٨ - المفهوم : Concept

* عبارة عن مجموعة من الأشياء أو الرموز ، التى تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة ، والتى يمكن دمجها فى فئة مغلقة ، ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص .
* تصور عقلى مجرد فى شكل رمز أو كلمة أو جملة ، يستخدم للدلالة على شئ أو موضوع أو ظاهرة علمية معينة ، ويتكون نتيجة ربط الحقائق بعضها البعض وإيجاد العلاقات القائمة بينها .
* يعنى تجريد عقلى للصفات المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الخبرات أو الظواهر أو الترتيبات .
* وكمثال ، فإن لفظة رجل هى مفهوم لمجموعة البشر الذين لهم صفات محددة معروفة ، فهى ليست اسم لشخص واحد فقط ، بل لكل هذا الصنف من البشر ، منهم : القصير والطويل ، البدين والهزيل ، الأبيض والأسمر ، وهكذا .
* يمكن التمييز بين نوعين من المفاهيم ، وهما :

- **المفاهيم الأولية** : وهى التى تتكون عن طريق الخبرات الحسية عند التعامل مع العالم الخارجى ، ويتعلمها الطفل من خلال إدراك الخصائص عن طريق مجموعة

الأمثلة المقدمة له .

- **المفاهيم الثانوية** : وهى التى تتكون عن طريق تجريد خاصية تشترك فيها المفاهيم الأولية ، ويتم تعلمها بدون مواقف حقيقية أو خبرات تجريدية محسوسة ، ويتم اكتسابها من خلال عملية التعلم المسماه باستيعاب المفهوم .

* وبعامة ، فإن المفهوم تكوين عقلى ينشأ عن تجريد خاصية (أو أكثر) من مواقف متعددة يتوفر فى كل منها هذه الخاصية ، حيث تعزل هذه الخاصية مما يحيط بها فى أى من المواقف المعنية ، وتعطى اسما يعبر عنه بلفظة أو برمز .

* ينبغى أن تتوفر فى المفهوم المعايير الثلاثة التالية :
- أن يكون مصطلحا أو رمزاً ، له دلالة لفظية ، ويمكن تعريفه .
- أن يكون تجريداً للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء .
- أن يتسم بالشمول لأنه يشير إلى المواقف والسمات التي تتضمنها مجموعة من الأشياء .

* المفهوم الرياضى لا يكتسب قيمته إلا من خلال التنظيم التجريدى الذى يدرس علاقته ببقية المفاهيم .

* تتضمن المفاهيم الرياضية :
- المفاهيم الانتقالية ، وتمثل عملية تجريد لبعض الظواهر المادية ، ويتم تدريسها بطريقة شكلية محسوسة فى المراحل الأولى ، وبطريقة مجردة فى المراحل التالية بعد إعادة بنائها .
- المفاهيم غير المعرفة (اللامعرفات) ، وذلك مثل : النقطة ، القطعة المستقيمة ، والخط المستقيم ، ... إلخ .
- المفاهيم المعرفة (المعرفات) ، وتنشأ نتيجة ربط أو إيجاد علاقة بين المفاهيم الأولية (المفاهيم الانتقالية والمفاهيم غير المعرفة) ، ومن أمثلتها : مفهوم التوازى ، مفهوم التعامد ، مفهوم النقطة فى المستوى ، ... إلخ .
- المفاهيم التى تتعلق بالعمليات الرياضية ، مثل مفاهيم : الاتحاد ، التقاطع ، التناظر الأحادى ، ... إلخ .
- المفاهيم التى تتعلق بالخواص الرياضية ، مثل مفاهيم : التبديل ، التنسيق ، التوزيع ، ... إلخ .
- المفاهيم التى تتعلق بالنظام الرياضى ، حيث يتكون أى نظام رياضى من مجموعة من البديهات والمسلمات ، المعرفات ، الحقائق والتعميمات ، القوانين والنظريات، التركيب الرياضى .

٢٩ - المناقشة : Discussion

* المناقشة هى الاتصال والبلاغ لبحدث : تبادل فى الأفكار والمشاركة فيها والإسهام فى فهمها ونقلها ، ومن ثم تصبح هذه الأفكار ملكية مشتركة على الشيوع .

* المناقشة - خلقية - بالدرجة التى تتألف منها من شكاة وتظلم مما هو راهن ،

واستحثاث وتخصيص ونصح وتحذير بالقياس إلى ما يلزم أو يتعين أن يوجد .

* موقف حياتى يحدث بين الناس للتفاهم علي الأمور التى تخصهم أو تعنيهم ، ولتوضيح وجهة نظرهم فى بعض الموضوعات والمسائل ، وقد تحدث بطريقة عفوية أو مقصودة ، وقد تحدث بطريقة إرتجالية أو منظمة .
* فى الموقف التدريسى ، تكون المناقشة بمثابة موقف تعليمى / تعلمى ، ينبغى التخطيط له بطريقة جيدة ، ليسهم فى تحقيق أهداف مقصودة .
* ينبغى أن تقوم المناقشة فى الفصل الدراسى أو خارجه ، على أساس مشاركة التلاميذ فى الحوار فيما بينهم من جهة ، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى . لذا ، فإن إقامة حوار ناجح يتحقق خلال المناقشة ، يعتمد على خبرات التلاميذ . وكلما كانت خبرات التلميذ عميقة ، أثمرت المناقشة أفكاراً جديرة بالاهتمام .
* ينبغى أن تتم المناقشة داخل الفصل الدراسى تحت إشراف المدرس ، حتى لو تمت بين التلاميذ أنفسهم . لذا ، ينبغى أن يتسم المدرس بالكفاءة فى إدارة الحوار ، وبقوة الشخصية حتى لا يفلت زمام الأمور من بين يديه .
* الهدف من المناقشة ، تحقيق الأهداف التربوية التالية :

- توثيق العلاقة الشخصية بين المدرس والتلاميذ من جهة ، وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى .
- تعويد التلميذ الشجاعة فى إبداء الرأى ، وأخذ يد المبادأة فى المداولات الصفية .
- ترسيخ قيم التعاون والديمقراطية والعمل الجماعى عند التلاميذ .
- التأكد من سيطرة التلميذ على المعارف القديمة والجديدة على السواء ، كذا الوقوف علي مستوى التحصيل الفعلى والحقيقى له .
- استثارة النشاط العقلى للتلميذ ، وإكسابه أساليب التفكير الدقيق .
- تعويد التلميذ على تنظيم أفكاره ، وترتيبها بطريقة منطقية ، تتوافق مع موضوع المناقشة .

* يمكن التمييز بين أنماط المناقشة التالية :

- **مناقشة اكتشافية جدلية :** Argumental Discovery Discussion

وتهدف إلى كشف التلميذ عن الحقائق والوصول إلى المعرفة الصحيحة ، إذ خلال المداولات التى تحدث بينه وبين المدرس ، أو بينه وبين بقية التلاميذ ، يتم طرح الآراء ، فيوافق على بعضها ، ويعارض بعضها الآخر ، ويتفق ويختلف مع الآخرين ، إلى أن تثبت الحقيقة .

- **مناقشة تلقينية :** Memorized Discussion

حيث يتم طرح السؤال من قبل المدرس ليجيب عنه التلميذ ، أو يوجه التلميذ السؤال للمدرس ليساعده فى تحديد إجابته . وفى كلتا الحالتين ، فإن المناقشة التى تحدث بين المدرس والتلميذ ، تعمل على استرجاع المعلومات وتثبيتها ، وعلى تحديد مواقع القوة والضعف فى أداء التلميذ .

- **مناقشة ثنائية :** Discussion Twins

وتتم بين تلميذين أمام بقية التلاميذ ، حيث يقوم أحدهما بطرح سؤال ليجيب عنه الآخر، ويمكن التناوب فى أداء الدور بالنسبة للتلميذين . وتتم المناقشة تحت إشراف المدرس ، وتهدف إلى التوصل إلى الإجابات الصحيحة .

- **مناقشة جماعية :** Group Discussion

يختار المدرس مجموعة من التلاميذ ، ويعطيهم الفرصة لدراسة موضوع محدد ، ليناقشوه أمام بقية التلاميذ ، تحت إشرافه . لذا ، يكتسب التلاميذ مهارات الاستماع والتحدث، كما يكتسبون القدرة على التفكير والتحليل والنقد والتعبير عن الذات .

- **مناقشة جماعية بلا قيادة :** Leaderless Group Discussion

يمكن أن نطلق عليها مناقشة فوضوية . وفى أغلب الأحوال ، لا تتحقق أهداف المناقشة ، بسبب عدم وجود قائد ، يحدد مساراتها .

- **مناقشة حرة :** Free Discussion

ولا تتقيد بدراسة موضوعات محددة ، ولكنها تتطرق إلى المجالات الجديدة . ويمكن لكل تلميذ التعبير عن رأيه بحرية قد تصل لحد العفوية .

- **مناقشة مضبوطة :** Controlled Discussion

ويتم التخطيط لهذه المناقشة ، حيث يتم تحديد الأسئلة موضوع المناقشة ، ليتم تقديمها وفق تسلسل معين ، وبذا يتم تقديم المعلومات والأفكار وفق خطوات متتالية .

- **مناقشة موجهة :** Guided Discussion

حيث يحدد المدرس كقائد للمناقشة الأسئلة ، والزمن المسموح به للإجابة عنها ، ولا يسمح بالخروج عن حدود الموضوع المطروح للمناقشة . وإذا حدث تجاوز لهذا الموضوع ، فإن المدرس بما يملكه من صلاحيات يعود بالمناقشة إلى المسار المرسوم لها .

٣٠ - المهارة : Skill

* هى سهولة فى أداء استجابة من الاستجابات أو سهولة فى القيام بعمل من الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه وفى أقصر وقت .
* المهارة قد تكون حركية أو ذهنية .
* تقترب المهارة من العمل الآلى إذا تكررت فى ظل ظروف متشابهة .
* المهارة الرياضية هى مجموعة من الأعمال التى يقوم بها التلميذ ، سواء أكان ذلك عملا يدويا ، مثل تناول واستخدام الأدوات الهندسية ، أم كان عملا إجرائيا ، مثل العمليات الحسابية والجبرية والهندسية ، أم كان عملا ذهنيا ، مثل إدراك المفاهيم وحل المسائل والتمارين الرياضية ، بشرط أن تتم هذه الأعمال بدرجة كبيرة من الإتقان وفى أسرع وقت وبأقل جهد .
* يمكن التمييز بين الأنماط التالية للمهارات الرياضية :

- مهارة كيفية ، مثل المهارة فى استخدام لغة وأسلوب الرياضيات فى التعبير والشرح ، وفى إدراك المفاهيم ذات الطابع الكيفى البعيد عن العمل الكمى (أى

إدراك معنى مفهوم دون تطبيقه فى عمليات كمية حسابية أو جبرية) .

- مهارات أدائية ، مثل المهارة فى الربط بين المواقف العملية والمواقف الرياضية ، من حيث ترجمتها إلى علاقات ونماذج رياضية أو إلى عمليات إجرائية .
- مهارات كمية ، مثل المهارة فى قراءة وكتابة الأعداد ، وإجراء العمليات الحسابية والجبرية .
- مهارات عملية ، مثل المهارة فى استخدام الأدوات الهندسية ، والقيام بعمليات القياس باستخدام أجهزة وأدوات مختلفة ، وفى القياس غير المباشر عن طريق الحساب والقوانين .
- مهارات متعلقة بالشكل ، وهى المهارة فى التعرف على واستخدام خواص الأشكال بعامة ، والأشكال الهندسية بخاصة ، وتتلخص فى معرفة الخواص الهندسية والمصطلحات المتعلقة ببعض الأشكال .

٣١ - مهارة الرسم : Drawing Skill

* تعنى كلمة مهارة لغويا إحكام الشئ وحذقه ، وهى المقدرة على عمل شئ بطريقة جيدة، وبدراية وخبرة . وهى قبل كل شئ ، الاستعداد والمقدرة لعمل شئ ما وليس عملا قائما بذاته ، أو هى القدرة على استخدام أدوات وخامات العمل بأعلى كفاءة ممكنة وفى أقل وقت ممكن .

* والمعنى الحرفى لكمة Drawing باللغة الإنجليزية هو التخطيط ، وعلى ذلك فإن الرسم عبارة عن صورة تمثلها الخطوط فقط دون تلوين . وبهذا المعنى فإن الرسم يرتبط كثيراً بالكتابة .

* أما رسوم الأطفال : Children's Drawing ، فيعنى التعبير عن الأشياء بالخط سواء كان الشئ المراد التعبير عنه مجسماً أو رمزاً أو إحساساً أو فكراً . ويمكن الحصول على الرسم بأى وسيلة خطية ، مثل : الريشة أو القلم الرصاص أو الفرجون أو الأقلام الفلوماستر أو الأقلام الطباشيرية أو ألوان الشمع . ومن هذا المنطلق ، فرسوم الأطفال تعنى كل الإنتاج التشكيلى سواء أكان ملون أو غير ملون ، فلم تعد كلمة رسوم تقتصر على الرسوم الخطية فقط ذات البعدين ، والتى لا تمتلئ بالألوان والظلال ، وإنما اتسع المصطلح ليشمل كل تعبيرات الأطفال على المسطحات المختلفة .

وعلى ذلك ، فإن مهارة الرسم لدى الأطفال ، تعنى قدرة الطفل على استخدام خامات وأدوات الرسم للتعبير عن الأشياء والإنتاج التشكيلى سواء كان ملونًا أو غير ملون.

٣٢ - الموديول : Module

* وحدة تعليم نموذجية مصغرة تحتوى على مشتملات الوحدة التعليمية ، وتبنى لخدمة غرض قريب كجزء من هدف بعيد .

٣٣ - النتيجة : Result

* هى محصلة ما ترتب على أداء السوك وأدى إليه التصرف فى واقع الأمر .
* هى ما وصل إليه بالفعل الفرد بعد عدد من محاولات التعلم .

٣٤ - الهدف : Objective

* الهدف هو استبصار سابق لما ستكون عليه النهاية الممكنة ، وذلك فى ضوء الظروف المتوفرة الحالية .
* يدل الهدف على نتيجة ، أى سبيل طبيعى على مستوى الوعى بحيث يحيله عنصرا فى تقرير الملاحظة الراهنة وفى اختيار طرق التصرف . وفحواه أن النشاط قد أصبح ذكيا .

وبخاصة ، يعنى الهدف تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما فى موقف معين بطرق مختلفة والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة .
ومن ثم فإن الهدف الحقيقى يتعارض فى كل نقطة مع الهدف القسرى ، أو التكليف الجبرى المفروض على سبيل تصرف من الخارج ، لأن الأخير مقرر ومحدود ومثبت وجاسئ ، وعلى هذا فهو ليس باعثا على الذكاء فى الموقف القائم ، وإنما هو إملاء خارجى لغرض إزاء هذا العمل أو ذاك ، وبدلا من أن يلتحم التحاما مباشرا فى المناشط الحاضرة فإنه ينأي بعيدا عنها ، ويطلق طلاقا من الوسائل التى تصطنع لبلوغ الهدف .

الغرض : Aim

وهو هدف يتسم بالعمومية ، ويستغرق تحقيقه فترة زمنية طويلة (عام دراسى كامل) ، ويمثل أحد أهداف المجتمع .

الغاية : Goal

وهو هدف أقل عمومية من الغرض ، ويتحقق فى فترة زمنية أقل ، ويمثل واحداً من أهداف التربية أو من أهداف أية مرحلة تعليمية .

الهدف السلوكى : Behavioral Objective

وهو هدف إجرائي ، يمثل ناتجا تعليميًا محدداً بالنسبة للتلميذ نفسه . ويمثل الهدف السلوكى أحد أهداف الدرس ، كأن نقول : أن يجمع التلميذ عددين يتألف كل منهما من رقمين . فهذا الهدف هو أحد الأهداف المعرفية التى يتضمنها درس جمع الأعداد الصحيحة .

وحيث إن الهدف السلوكى يصف الأداء المتوقع حدوثه فى نهاية الموقف ، لذا يتحقق هذا الهدف عن طريق الممارسات التى يقوم التلميذ بإنجازها وتحقيقها ، عند دراسته لأى موضوع بعينه ، مع الأخذ فى الاعتبار أن الوسائط التعليمية والأنشطة التربوية تكون من المساعدات الضرورية لتحقيق الهدف .

الهدف التقويمى : Assessment Objective

ويشتق من الهدف السلوكى ، ويستخدم لقياس مستوى الأداء الذى حققه التلميذ بعد دراسته لموضوع بعينه .

الهدف المعلن : Stated Objective

وهو ما يشير إليه واضع المنهج كهدف مأمول ، ينبغى تحقيقه بعد دراسة التلميذ للمنهج، بشرط أن تسير العملية التدريسية فى مسارها الطبيعى ، ودون وجود أية معوقات .

الهدف الخفى : Hidden Objective

فى بعض الأحيان ، لا يعلن واضع المنهج بصورة صريحة مباشرة جميع الأهداف التي ينبغى أن تتحقق بعد دراسة المنهج . ولكن تشير مخرجات العملية التدريسية إلى ظهور أهداف أخرى ، غير المعلن عنها ، وتسمى هذه الأهداف بالأهداف الخفية .

وأحيانا ، لا يدرك واضع المنهج إمكانية تحقيق أهداف أخرى غير تلك الأهداف الصريحة المعلنة كنتيجة طبيعية لدراسة المنهج ، ولكن بسبب بعض التداخلات والظروف غير المتوقعة ، تظهر الأهداف الخفية غير المعلن عنها .

الهدف الوسطى : Intermediate Objective

ويكون على مستوى المادة الدراسية . ويسمى وسطيا لأنه يقع فى الترتيب بين الهدف العمومى الذى يكون علي مستوى المرحلة التعليمية أو على مستوى الصف الواحد ، وبين الهدف الإجرائى الذى يكون على مستوى الدرس الواحد أو الحصة الواحدة .

(٦٥)

القياس والتقويم

Measurement and Evaluation

السؤال : Question

* وهو الأداة التى تمثل وحدة بناء الاختبارات ، سواء أكانت تحريرية أم شفهية . وطالما وجد السؤال ، فلابد من وجود من يسأل (المدرس أو التلميذ) ، ولابد من وجود من يجيب (التلميذ أو المدرس) . ويعكس السؤال مدى الاتصال والتواصل التفاعلى بين المدرس والتلميذ . وكلما كان السؤال واضحا فى معناه ومغزاه ، كلما كان المدرس متمكنا فى مادته ، ومتفاعلا مع التلاميذ .
* يمكن التمييز بين أنواع الأسئلة التالية :

(أ) أسئلة موضوعية Objective Questions ، وهى وحدة بناء الاختبارات الموضوعية، ويمكن أن تكون فى صورة الاختيار من متعدد Multiple Choice ، المزاوجة In - Pairs ، الإكمال Completion ، الصواب والخطأ True and False

(ب) أسئلة المقال Essay Questions ، وهى وحدة بناء الاختبارات التقليدية ، ويمكن أن تكون هذه الأسئلة حرة (مفتوحة) Extends (Free) ، ليجيب عنها التلميذ وفق رؤيته الخاصة التى تعبر عن رأيه الحر .

ويمكن أن تكون أسئلة المقال فى أحد الصور التالية :

- أسئلة تبرير Justification Questions ، وتهدف قياس قدرة التلميذ على التوصل إلى الاستدلالات ، وتقديم المبررات والأدلة التى تثبت صحة معلوماتهم.
- أسئلة تركيبية Structures Questions ، حيث يتم تقديم جزء من موضوع ، يتلوه مجموعة الأسئلة التى يجيب عنها التلميذ ، معتمداً فى ذلك على الجزء السابق .
- أسئلة التفكير التباعدى (Divergent) والتقاربى (Convergent) ، حيث تعمل الأولى على إثارة تفكير التلميذ ليبتكر إجابات جديدة ، وتعمل الثانية على تحديد الإجابات التى تعتمد على قدرة التلميذ على التذكر والاسترجاع .
- أسئلة تمييز Distinguishing Questions ، وهى تقيس قدرة التلميذ على وضع الحدود الفاصلة بين المفاهيم والتعميمات والحقائق والنظريات ... إلخ .
- أسئلة عمليات التفكير العليا High Order Questions ، وتتطلب تشغيل التلميذ لجميع ملكاته وقدراته العقلية ، بهدف التفكير والبحث والتأمل عند استنتاج أو إصدار الأحكام أو عند تحليل المواقف . ويمكن أن تكون هذه الأسئلة أسئلة كشفية Discovering Questions ، إذا استخدم المدرس أساليب غير تقليدية فى التدريس .

- أسئلة مستويات التعريفات العليا High Levels Definitions Questions، وهى تقيس المستويات العليا من التفكير (التحليل ، التركيب ، التقويم) .

الاختبار : Test

* أداة يتم وضعها لقياس شئ بعينه . إذا تم تصميم الاختبار وفق القواعد العلمية الدقيقة ، فإنه يعطى نتائج صحيحة بدرجة كبيرة بالنسبة لموضوع القياس .
* والاختبار الجيد يتسم بالصدق ، والثبات ، والتمييز ، والشمول ، والسهولة فى الإعداد والتطبيق والتصحيح .
* يمكن تقسيم الاختبارات من حيث الوظيفة إلى :
- اختبارات **تحصيلية** لقياس ما حصله التلميذ من المادة الدراسية خلال فترة زمنية معينة.
- اختبارات **تشخيصية** للوقوف على مواقع الضعف فى تحصيل التلميذ ، ومحاولة التعرف على أسبابها ، بهدف وضع خطط العلاج المناسبة قبل استفحال الأمر .
- اختبارات **تدريبية** للكشف عن مدى تطور ونمو المهارات التى تعلمها التلميذ ، لذا يتم إجراؤها مرات متتالية ، وتقارن النتائج .
- اختبارات **تنبؤية** لتحديد مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية ، وكذلك للتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسى الممكن أن يحققه فى المستقبل .
* يمكن تقسيم الاختبارات من حيث الشكل إلى :
- اختبارات **شفهية** ، وتتم عن طريق المناقشة بين المدرس والتلاميذ ، وتجرى خلال سير الدرس .
- اختبارات **تقليدية (المقال)** ، وتكون فى صورة عدة أسئلة ليجيب عنها التلميذ أو يجيب عن بعضها ، حسب تعليمات الاختبار .
- اختبارات **موضوعية** ، وتتكون من عدد كبير من الأسئلة ، لتغطى مفرداتها جميع أجزاء المقرر . وأهم صورها ما يلى :

× اختبار **التكميل** ، حيث تصاغ الأسئلة على هيئة عبارات ناقصة ، ليقوم التلميذ بإكمالها بكلمة واحدة أو بكلمتين على الأكثر .

× اختبار **الاختيار من متعدد** ، حيث يختار التلميذ الجواب الصحيح من بين الأجوبة المعطاة .

× اختبار **المزاوجة** ، حيث تعطى مجموعتين من العبارات مرتبة فى عمودين ، يكون أحدهما إجابات على ما تطلبه العبارات فى المجموعة الأخرى ، ويكون المطلوب من التلميذ تحديد التزاوج بين كل عبارتين صحيحتين فى العمودين .

× اختبار **الصواب والخطأ** ، وفيه تعطى عبارات بعضها صحيحة وبعضها خاطئة، ويطلب من التلميذ تحديد العبارات الصحيحة وتحديد العبارات الخاطئة.

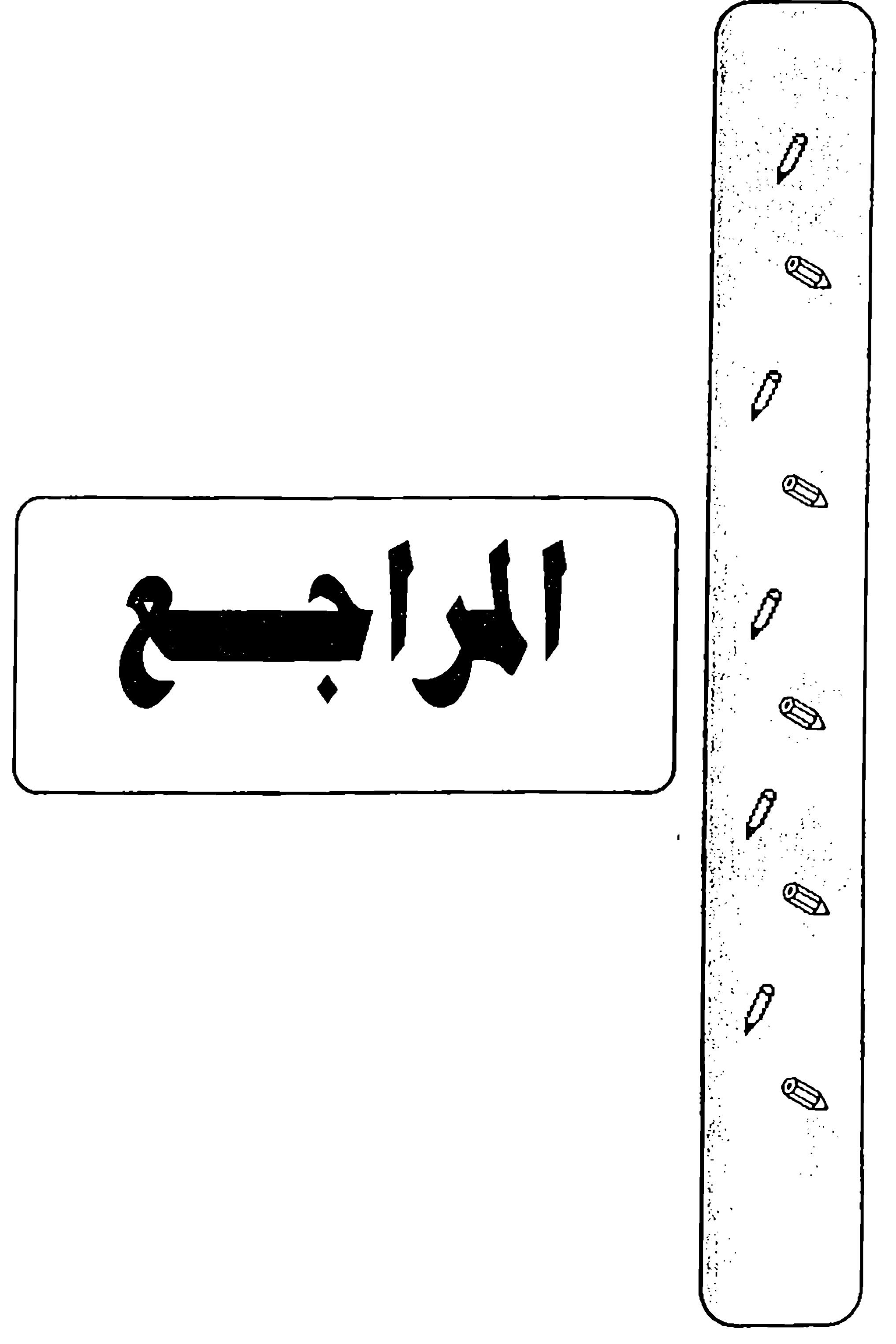
× اختبار **الإجابات القصيرة** ، ويكون فى صورة أسئلة ، بحيث تكون إجابة أى منها بكلمة واحدة فقط .

* عندما يكون المطلوب تحديد فاعلية استخدام عامل بعينه (منهج - برنامج - طريقة تدريس ...) ، يتم تطبيق الاختبارات القبلية Pre-test قبل توظيف العامل (المؤثر) لضمان عدم ألفة التلاميذ به ، أو لضمان عدم معرفتهم شيئًا عنه . فإذا كانت النتائج إيجابية لا يمكن تجريب فاعلية هذا العامل . أما إذا كانت النتائج سلبية ، فيمكن إجراء التجريب ، وبعد الانتهاء من التجربة ، يتم قياس فاعلية العامل باستخدام الاختبارات البعدية Post test للوقوف على مدى تأثير أو فاعلية العامل عن طريق النتائج التي يحققها التلاميذ .

التقويم : Evaluation

* تقنية جديدة ، أحدثت ثورة فى أساليب الإدارة والتخطيط التي تمارسها المؤسسات التربوية .
* لا تتمثل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات ، بل بمجموعة من الأفكار والفنون والأساليب التي إذا جمعت مع بعضها البعض ، تحدد ميدان التقويم .
* التقويم ، هو العملية التي يلجأ إليها المعلم ليتأكد من نجاحه فى تحقيق أهداف العملية التربوية ، وليتأكد من أن المتعلم يسير نحو الأهداف المطلوب تحقيقها .
* تهدف عملية التقويم إلى تعديل الطرق والأساليب التى تستخدم للوصول إلى الأهداف المأمولة . ويمكن من خلال عملية التقويم ، تعديل الأهداف نفسها إذا ثبت عدم جدواها ونفعها .
* تشمل عملية التقويم كل من المعلم والمتعلم والمنهج والنظام المدرسى .
* بالنسبة لعملية تقويم المتعلم ، فهى تتضمن جميع نواحى شخصيته (ميول ، اتجاهات، مهارات ، استعدادات ، تحصيل دراسى ... إلخ) ، لذا فإن التقويم أعم وأشمل من القياس الذى يقتصر على جانب التحصيل الدراسى فقط .
* يمكن للموجه تقويم أداء المعلم على أساس : التمكن من المادة العلمية ، العرض وطرق التدريس ، الأعمال المبتكرة ، تحضير الدروس ، الأعمال التحريرية والشفوية ، التفاعل داخل الفصل ، المشاركة فى أنشطة المدرسة ، الساعات التى يقوم بتدريسها (الأصلية والاحتياطية) ، القدرة على ممارسة النقد البناء ، الاستعداد لتقبل النقد الموضوعى الموجه له شخصيًا .
* أيضًا ، يمكن للمتعلم تقويم أداء المعلم على أساس : المظهر العام ، الأداء داخل الفصل ، التفاعل الصفى واللاصفى مع التلاميذ ، السلوك الشخصى .
* كذلك ، يمكن لإدارة المدرسة تقويم أداء المعلم على أساس : الانتظام فى الحضور ، التعاون مع المدرسة ، المشاركة فى الأنشطة المدرسية ، الشخصية والسلوك .
* يمكن تقويم المنهج الدراسى فى ضوء عناصره الأساسية (الأهداف ، المحتوى ، الطريقة، التقويم) . ومن خلال عملية تقويم المنهج ، يمكن تحديد قيمته وجدواه فى ضوء الحكم الأولى للمدرسين عنه ، وفى ضوء رد فعل وتصرفات التلاميذ الذين يدرسون هذا المنهج .

* يمكن أن يتم تقويم جانب واحد فقط من جوانب المنهج . وهذا التقويم الجزئى Micro Evaluation ، يعطى فقط صورة دقيقة عن الجانب الذى يتم تقويمه بشرط استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة والصحيحة .
* من الأفضل أن يكون التقويم شاملاً Macro Evaluation ، حتى يمكن تحديد رأى عام بالنسبة لجميع جوانب الموضوع ، لأن تقويم جانب واحد قد يظهر نتائج إيجابية ، بينما بقية الجوانب تحتاج إلى إعادة نظر فيها .
* التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم ، فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة .
* التقويم عملية يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية (المتعلم ، المعلم ، مدير المدرسة ، الموجه ، المواطن العادى .... إلخ) .
* التقويم التكويني (البنائى) Formative Evaluation ، يركز علي مدى الفاعلية التى يجرى فيها تطبيق برنامج ما ، لذا فإنه يتحقق خلال سير البرنامج. أما التقويم الإجمالي Summative Evaluation ، فهو يركز على الدرجة التى وصل إليها تحقيق أهداف البرنامج ، لذا يتم - إجراؤه في أغلب الأحوال - بعد انتهاء البرنامج ، ويمكن أن نطلق عليه مجازاً تقويم الناتج Product Evaluation . إذن ، التقويم التكوينى يركز علي العملية ، بينما التقويم الإجمالى يركز على النتائج .
* يمكن للمعلم أو المتعلم أو أى إنسان أيًا كان ، أن يقوم بعمل تقويم ذاتى Self Evaluation ، فإذا كان الفرد صادقًا مع نفسه ، يستطيع إصدار حكم شخصى دقيق عن ذاته ، يستفيد منه فى تصحيح الأخطاء التى يقع فيها ، وفى تعديل مساره السلوكي الشخصي .
* يقتصر التقويم الميدانىField Evaluation على الجانب العملى الأدائى ، حيث تستخدم بطاقات الملاحظة وسجلات اليوميات .
* فى التقويم الميدانى ، ينبغى أن لا تقتصر عملية التقويم على مستوى أداء المدرس في المادة الدراسية ، ولكن ينبغى أن يتضمن التقويم الميدانى تقويم الوسيلة Media Evaluation التى يستخدمها المعلم فى الموقف التدريسى من حيث: الشكل ، والمضمون ، والفاعلية ، والتوظيف فى الموقع المناسب من الدرس ، ... إلخ .
* أشرنا فيما تقدم أن استمرارية التقويم Evaluation Continuity أمر واقع طالما أن التعليم مستمر في المدارس والمؤسسات الأخرى ، وتعني استمرارية التقويم ، أنه يتحقق على المستويين : التكوينى والإجمالى .
* ينبغى مراعاة اقتصادية التقويم Evaluation Economy لتوفير الوقت والجهد والتكلفة ، بشرط استخدام أساليب التقويم التى تعطى النتائج الدقيقة .
* إذا كان الهدف من التقويم ، هو تقويم المتعلم أو المعلم ، فينبغى النظر إليهما كأفراد إنسانيين ينبغي احترام مشاعرهما وآدميتهما . أى ينبغي مراعاة إنسانية التقويم Human Evaluation لكل من المتعلم والمعلم ، على أساس أنهما يمثلان العنصرين المهمين فى العملية التعليمية .



المراجع

القسم الأول :

(١) أحمد عطية الله ، **دائرة المعارف الحديثة** (المجلد الثانى) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص٥١٣.

(٢) تعرض زكى نجيب محمود لموضوع الرؤية العلمية فى عديد من إصداراته ، نذكر منها :

زكى نجيب محمود ، **موقف من الميتافيزيقا** ، الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٧ .

أيضاً ، تطرق للموضوع ذاته فى المقال التالى :

زكى نجيب محمود ، " **الفكر العربى وتحديات العصر**" ، جريدة الأهرام ، فى ١٩٨٧/١/١٣ .

(٣) حسين سليمان قورة ، **الأصول التربوية فى بناء المناهج** ، الطبعة الثامنة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨٤ .

(٤) تطرق عديد من المصادر إلى تعريف المنهج كمجموعة من الخبرات المتتابعة ، ومن هذه المصادر ، نذكر :

* Cohen, Brenda, Means and Ends in Education, London: George Allen & Unwin, 1983.
* Tanner, Daniel & Laurel N. Taner, Curriculum Development, N. Y: Macmillan publishing Co, Inc., 1980 .
* Vashist, S. R, Curriculum Construction, New Delhi : Anmol Publications Pvt Ltd, 1994.
* سعاد خليل إسماعيل ، "مفاهيم جديدة فى التخطيط لتطوير المناهج" ، **مجلة التربية الحديثة** ، السنة الثانية، العدد السادس ، بيروت : مكتبة اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، أغسطس ١٩٧٥ .

(5) Eisner, Elliot E., The Educational Imagination, N. Y: Macmillan Publishing Co., Inc, 1979.

(٦) مجدى عزيز إبراهيم ، **دراسات فى المنهج التربوى المعاصر** ، القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية ، ١٩٨٧ ، ص ص ١١ - ١٢ .

(7) Oliver, Albert I., Curriculum Improvement, Second Edition N. Y: Harper & Row Publishers, 1977.

(8) Vashist, S. R., The Theory of Curriculum, New Delhi: Anmol Publications Pvt Ltd, 1994.

(9) ----------------- , Secondary School Curriculum, New Delhi: Anmol Publications Pvt Ltd, 1994.

(10) Longstreet, Wilma S. and Harold G. Shane, Curriculum for a New Millennium, Boston: Allyn and Bacon, 1993, p 46 .

(11) I bid, PP 47 - 50.

(12) Pag, Reba & Linda Valli (Editors), Curriculum Differentiation : Interpretive Studies in U. S. Secondary School, State University of New York press, Albany, 1990.

(١٣) رشدى لبيب ، فايز مراد مينا ، **المنهج منظومة لمحتوى التعليم** ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ ، ص ٢٣ .

(١٤) اسحق أحمد الفرحان ، وآخرون ، **المنهج التربوى بين الأصالة والمعاصرة** ، الطبعة الأولى ، الأردن (عمان) : دار الفرقان ، ١٩٨٤ ، ص ٢٦ .

(15) Barous, D., From Communication To Curriculum, Hormandsworth, Middlesex : Pinguin Books Co., Ltd, 1976, PP 14 - 15.

(١٦) لمزيد من تفصيلات هذا الموضوع ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :

(أ) حسين كامل بهاء الدين ، **التعليم والمستقبل** ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٩٧ .

(ب) مجلس الشعب ، "نتائج وأهم وثائق المؤتمر البرلمانى الدولى بشأن التربية والثقافة والعلوم والاتصالات على مشارف القرن الحادى والعشرين" ، القاهرة : **مجلس الشعب** ، ١٩٩٦.

(جـ) وليم عبيد ، **المشروع القومى للتعليم** ، القاهرة : دار الصباح ، ١٩٩٦.

(١٧) يوجد عديد من الكتب والمراجع التى تعرضت لأهمية الطريقة فى تعليم محتوى المنهج ، سواء أكان ذلك للمتعلمين العاديين أم للمتعلمين المعوقين ، وكمثال نذكر الآتى :

(أ) مجدى عزيز إبراهيم ، **أساليب حديثة فى تعليم الرياضيات** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧ .

(ب) ـــــــــــ ، **مهارات التدريس الفعال** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧ .

(جـ) ـــــــــــ ، **الأصول التربوية لعملية التدريس** ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ .

(د) بيل جيرهارت ، ترجمة أحمد سلامة ، **تعليم المعوقين** (سلسلة الألف كتاب الثانى : ٢٢٥) ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٦ .

(هـ) جوزيف لومان ، ترجمة حسين عبد الفتاح ، **إتقان أساليب التدريس** ، عمان : مركز الكتب الإردنى ، ١٩٨٩ .

القسم الثانى :

(١) إن موضوع المستقبليات من الموضوعات الحية والحيوية ، التى أثارت اهتمام عديد من الفلاسفة والعلماء، والتربويين . . . الخ ، وذلك بهدف محاولة استشراف المستقبل المجهول ، والاستعداد لمقابلته .

وكمثال فقط من تلك الاجتهادات ، نذكر الآتى :

* Theo Cox (Editor) , The National Curriculum and the Early Years : Challenges and Opportunities, London : The Falmer Press, 1996 .

* George J. Posner, Analyzing the Curriculum, Second Edition, New York: Mc Graw - Hill, Inc, 1995.

* روى كالن ، ترجمة ليلى الجبالى ، عالم يفيض بسكانه ، الكويت : **مجلة عالم المعرفة** ، العدد ٢١٣ ، سبتمبر ١٩٩٦ .

* لستر ثارو ، ترجمة أحمد فؤاد بلبع ، الصراع على القمة ، الكويت : **مجلة عالم المعرفة** ، العدد ٢٠٤ ، ديسمبر ١٩٩٥ .

* لجنة إدارة شؤون المجتمع العالمى (نص التقرير) ، مترجم بدون ذكر أسماء ، جيران فى عالم واحد ، الكويت : **مجلة عالم المعرفة** ، العدد ٢٠١ ، سبتمبر ١٩٩٥ .

* على الدين هلال ، " النظام الدولى الجديد : الواقع الراهن واحتمالات المستقبل" ، فى : **مجلة عالم الفكر**، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، المجلد الثالث والعشرون ، العددان الثالث والرابع (يناير : يونيو) ١٩٩٥ .

* جيمس بيرك ، ترجمة ليلى الجبالى ، **عندما تغير العالم** ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ١٨٥ ، مايو ١٩٩٤ .

* نادر رياض ، " التغيير ضرورة وهدف" ، ورقة مقدمة إلى الملتقى الفكرى الأول لرجال الصناعة فى ٢٩ يناير ١٩٩٤ ، فى : **الأهرام الاقتصادى** بتاريخ ٢١ مارس ١٩٩٤ .

* اللجنة العالمية للبيئة والتنمية ، ترجمة محمد كامل عارف ، **مستقبلنا المشترك** ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ١٤٢ ، أكتوبر ١٩٨٩ .

* هيرمان كان وآخرون ، ترجمة شوقى جلال ، **العالم بعد مائتى عام** ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ٥٥ ، يوليو ١٩٨٢ .

* ليونارد . س . كنويرذى ، ترجمة عبد التواب يوسف ، **الأبعاد الدولية للتربية** ، القاهرة : مطبعة نهضة مصر ، ١٩٧٣ .

(٢) تعرض عديد من الإصدارات لموضوع المرتكزات ، التى ينبغى مراعاتها عند التخطيط لأى مشروع بحثى بعامة، وعند بناء المنهج التربوى فى ظل متطلبات وظروف الزمان والمكان وبما يتوافق مع عصر العولمة بخاصة .

ومن هذه الإصدارات ، نذكر الآتى :

* Ribbins, Peter (Editor), Delivering the National Curriculum : Subjects for Secondary Schooling, Great Britain : Longman, 1992 .

* Mathews, John, Curriculum Exposed, London : David Fulton Publishers, 1989

* رفيق جويجاتى ، "تطورات الاقتصاد الدولى باتجاه العولمة" ، **مجلة معلومات دولية (سوريا)** ، السنة السادسة ، العدد ٥٨ ، خريف ١٩٩٨ .

* مايكل كاريذرس ، ترجمة شوقي جلال ، لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة ؟ ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ٢٢٩ ، يناير ١٩٩٨ .
* عبد الخالق عبد الله ، العالم المعاصر والصراعات الدولية ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العـدد ١٣٣ ، يناير ١٩٨٩ .
* إبراهام مول ، ترجمة أحمد رضا محمد رضال ، "وسائل الاتصال والوسائل التربوية" ، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو) ، العدد الثانى ، ١٩٧٥ .

(3) Schawb, G., The Sturcture of Natural Sciences, in G., N., Ford and L. Chicago, Runol Macnally, 1964, p 6130 .

(٤) ترما جورج خورى ، المناهج التربوية ، الطبعة الأولى ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ، ص ١٤٤ ، ص ١٤٦ .

(٥) تطرق الكاتب لموضوع (المنهج التربوى والتكنولوجيا) فى عديد من كتاباته ، ومزيد من التفصيلات حول هذا الموضوع ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :

* مجدى عزيز إبراهيم ، المنهج التربوى والوعى السياسى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٨ ، ص ص ١٢٣ - ١٨٢ .
* ــــــــــ ، المنهج التربوى وتحديات العصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ٨١ - ١٠٤ .
* ــــــــــ ، المنهج التربوى وبناء الإنسان ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ٧٣ - ٨٥.
* ــــــــــ ، دراسات فى المنهج التربوى المعاصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ ، ص ص ٧٥ - ٨٠ .

(٦) مجدى عزيز إبراهيم ، قراءات فى المناهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ ، ص ص ٦٤ - ٦٩ .

بتصرف عن :

نايف حبيب العانى ، محاضرات فى المناهج ، صنعاء : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٨ ، ص ص ١٨ - ٢٠ .

(٧) لمزيد من تفصيلات الجانب المتصل بالسمات الشخصية للمتعلم ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية ، مرتبة حسب تاريخ صدورها :

* جيمس ديز ، ترجمة سيد أحمد عثمان ، أزمة علم النفس المعاصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٥ .
* لطفى نطيم ، العلاج النفسى الجمعى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ .
* حسن أحمد عيسى ، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق ، طنطا : مكتبة الإسراء ، ١٩٩٣ .
* أندريه لالند ، ترجمة نظمى لوقا ، العقل والمعايير ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .
* فرانك ت . سيفرين ، ترجمة طلعت منصور ، عادل عز الدين ، فيولا الببلاوى ، علم النفس الإنسانى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ .
* هنرى فالون ، ترجمة أحمد عزت راجح ، علم النفس التطبيقى ، القاهرة : مكتبة مصر (د.ت) .

(٨) من المصادر التى تطرقت لموضوع التعلم الذاتى ، نذكر الآتى :

* McNeil, John D., Curriculum : The Teacher Initiative, Second Edition, New Jersey : Merrill, Perntice Hall, 1999 , pp 4-8.
* أتورى جلبى ، "التعلم مدى الحياة تحد لا يسع المجتمعات الحديثة أن تتجاهله" ، مجلة رسالة اليونسكو ، العدد ٢٦٧ ، أغسطس ١٩٨٣ ، ص ص ٤ - ٧.

(٩) أتورى جلبى ، مرجع سابق ، ص ص ٤ - ٧.

(١٠) موريس شربل ، التطور المعرفى عند جان بياجيه ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٦ .

(١١) حدد الكاتب تسعة أدوار يمكن للمدرسة أن تسهم بها فى تحقيق المنهج التربوى المعاصر ، وبالنسبة للأدوار السبعة الأولى ، استعان الكاتب فى تحديدها بالمصدر التالى :

* Seil, Elliot, Dare We Bulid A New Curriculum For A New Age? Futurics, Vol. S, No. 2, 1981, pp. 107 J 117 .

وبالنسبة للدورين الثامن والتاسع ، فقد تم الاستعانة بالمصدرين التاليين على التوالى :

* كريستو جورانوف ، " هل القدرات الإبداعية أمر يمكن تعهده ؟ التربية الفنية فى بلغاريا " ، مجلة رسالة اليونسكو ، العدد ٢٦٧ ، أغسطس ١٩٨٣ ، ص ص ٢٠ -٢١ .
* مجدى عزيز إبراهيم . الكمبيوتر والعملية التعليمية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ؛ ١٩٨٧ .

القسم الثالث :

(1) Doniach, N.S., The Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage, Great Britain : Oxford University Press, 1979 .
(2) Schubert, William H., Curriculum : Perspective, Paradigm, and possibility, New York : Macmillan Publishing Company , 1986 .
(3) Moon, Bob, Patricia Murphy and John Raynor (Editos), Policies for the Curriculum, London : Hodder & Stoughton, 1989 .
(4) Salvia, John and Charles Hughes, Curriculum - Based Assessment : Testing What Is Taught, New York : Macmillan Publishing Company, 1990 .
(5) Eisser, E., Educational Objectives : Help or Hindrance, School Review, Vol. 75, 1967, pp 250 - 260 .
(٦) حنا غالب ، مواد وطرائق التعليم فى التربية المتجددة ، الطبعة الثانية ، بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٨٠ .
(٧) مجدى عزيز إبراهيم ، مناهج الرياضيات بالتعليم قبل الجامعى فى الجمهورية العربية اليمنية ، المنيا : دار نفرتيتى للطباعة والنشر ، ١٩٨٣ .
(٨) ———— ، منهج كلية التربية بجامعة صنعاء ، المنيا : دار نفرتيتى للطباعة والنشر ، ١٩٨٣ .
(٩) جاء هذا الاقتباس فى تقديم المترجم للمصدر التالى :
هيرمان كان وآخرون ، ترجمة شوقى جلال ، العالم بعد مائتى عام ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ٥ ، يوليو ١٩٨٢ ، ص ٣٧ .
(١٠) ماريان بيسر ، ترجمة أحمد محمود سليمان ، التنشئة العلمية ، القاهرة : الدار المصرية للتأليف والترجمة ، إبريل ١٩٦٦ ، ص ١٦ .
(١١) جون ب . ديكنسون ، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو ، العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١١٢ ، إبريل ١٩٨٧ ، ص ص ٦٩ - ٧٠ .
(12) Toffler, Alvin, Learning For Tomorrow, N. Y: Vintage Books, 1974, pp 103 - 106 .
(١٣) مجدى عزيز إبراهيم ، المنهج التربوى وتحديات العصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ١٠٧ - ١٣٢ .
(١٤) وليم عبيد ، " التربية وعلوم المستقبل" ، المجلة التربوية : مجلس النشر العلمى - جامعة الكويت ، إصدار خاص (٤) ، إبريل ١٩٩٧ ، ص ٢٢ - ٢٩ .

القسم الرابع :

اعتمد الكاتب فى كتابة هذا الفصل على المراجع الأجنبية التالية (مرتبة أبجديا) :

(1) Boyd, John, Understanding The Primary Curriculum, London : Hutchinson, 1984 .
(2) Dearden, R.F. Theory and Practice in Education London : Routledge & Kegan Paul, 1984 .
(3) Eisner, Elliot W., The Educational Imagination, N. Y: Macmillan Publishing Co., INC., 1979.
(4) Erickson Carlton. W. H., David H. Carl, Fundamentals of Teaching with Audiovisual Teachnology, London : Macmillan Publishing Co., INC., 1972.
(5) Jack, Martin, Mastering Instruction., London: Allyn and Bacon, INC., 1983.
(6) Jayce, Bruce & Marsha Weil, Models of Teaching, New Delhi : Prentice - Hall of India , 1990 .
(7) Kissock, Craig. Curriculum Planning for Social Studies Teaching, John Wiley & Sons, 1981.

(8) Lawton, Denis. Curriculum Studies and Educational Planning, London : Routledge & Kegan Paul, 1984 .

(9) Lawton, Denis & Others, Theory and Practice of Curriculum Studies, London : Rautledge & Kegan paul, 1983.

(10) Longstreet, Wilma S. & Harold G. Shane, Curriculum for a New Millennium, Boston : Allyn and Bacon, 1993 .

(11) Pratt, David Curriculum : Design and Development , Hacaurt Brace Javanavic, INC, 1980.

(12) Raggatt, Peter & Gaby Weiner, Curriculum & Assessment, Oxford Pergamon press 1985 .

(13) Tanner, Daniel & Laurel N. Taner, Curriculum Development., N. Y: Macmillan Publishing Co. INC., 1980.

(14) Vashist , S.R., The Theory of Curriculum, New Delhi : Anmol Publications Pvt Ltd, 1994 .

(15) ___________ , Curriculum Construction, New Delhi : Anmol Publications Pvt Ltd, 1994 .

القسم الخامس :

(١) إن تنظيم المواد التعليمية التى يتضمنها المنهج التربوى من الأساسيات التى تشغل بال العاملين فى مجال المناهج ،وتقع فى بؤرة اهتماماتهم ، على أساس أن تنظيم محتوى المنهج يعكس بصورة مباشرة وصريحة الشكل العام للمنهج ، وكذا طرائق تعليمه وأساليب تقويمه . ومن المصادر التى تعرضت لموضوع تنظيم المواد التعليمية ، نذكر الآتى :

* Ponser, George J., Analyzing the Curriculum, New York : McGraw - Hill, Inc, 1995 .

* Cornbleth, Catherine, Curriculum in Context, London : The Falmer Press, 1990 .

* Dalton, Thomas H., The Challenge of Curriculum Innovation : A Study of Ideology and Practice, London : The Falmer Press, 1988 .

(٢) لمزيد من التفصيلات الخاصة بموضوع تحديد مشكلات تنظيم المحتوى وتحديد أساسيات بناء المنهج يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :

* Boomer, Garth and Others (Editor's), Negotiating the Curriculum : Educating for the 21 St. Century, London : The Falmer Press, 1992 .

* Cohen, Brenda, Means and Ends in Education, London ;: George Allen & Unwin, 1983 .

* Eisser, Elliot W., The Educational Imagination, N. Y: Macmillan Publishing Co., INC, 1979 .

(3) Blenkin, Geva M. & Kelly, A. V. The Primary Curriculum. London : Harper & Row, Publishers, 1981 .

(4) Lawton, Denis, Curriculum Studies and Educational Planning, London : Routledge & Kegan Paul, 1984 .

(5) Lawton, Denis & Others Theory and Practice of Curriculum Studies, London: Routledge & Kegan Paul, 1983 .

(6) Nacino - Brown, R. & Others, Curriculum and Instruction, Hong Kong : The Macmillan Press Ltd, 1982.

(٧) hانظر :

* Boomer, Garth and Others (Editor's), Op. Cit.

* هيرمان كان وآخرون، ترجمة شوقى جلال ، العالم بعد مائتى عام ، الكويت : **سلسلة عالم المعرفة (العدد ٥٥)** ، يوليو ١٩٨٢ .

* ليونارد . س . كنوبرذى ، ترجمة عبد التواب يوسف ، **الأبعاد الدولية للتربية** ، القاهرة : مطبعة نهضة مصر ، ١٩٧٣ .

(٨) وليم عبيد ، "الإنسان والمنهج" . **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، العدد السادس ، يوليو ١٩٨٩ .

(٩) مجدى عزيز إبراهيم ، دراسات فى المنهج التربوى المعاصر ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧ .
(١٠) انظر :
* Wheldall, Kevin & Frank Merrett. Positive Teaching : The Behavioural Approach. London : George Allen & Unwin, 1984 .
* Cohen, Brenda. Means and Ends in Education. London : George Allen & Unwin, 1983 .
* جوزيف لومان ، ترجمة حسين عبد الفتاح ، إتقان أساليب التدريس ، الأردن : مركز الكتب الأردنى ، ١٩٨٩ .
(١١) وليم عبيد ، مجدى عزيز إبراهيم ، تنظيمات معاصرة للمناهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٩ .
(١٢) انظر :
* Musgrave, P. W., The Moral Curriculum, London : Methuen, 1978 .
* وليم عبيد ، "الإنسان والمنهج" ، مرجع سابق .
* فايز مراد مينا ، "التربية الأخلاقية من منظور المنهج" ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثامن، ديسمبر ١٩٨٧ .
(١٣) انظر :
* Ribbins, Peter (Editor), Delivering the National Curriculum : Subjects for Secondary Schooling, Great Britain : Longman, 1992 .
* Moon, Bob, New Curriculum - National Curriculum, London : Hodder & Stoughton, 1990 .
* Brighouse , Tim & Bob Moon, Managing The National Curriculum : Some Critical Perspectives, Longman, 1990.
(١٤) أنظر :
* Cornbleth, Catherine, Op. Cit .
* Apple, Michael W., Ideology and Curriculum, Second Edition, N. Y : Routledge . 1979 .
* Eisner, Elliot W., The Educational Imagination, N. Y: Macmillan Publishing Co., INC, 1979.
(15) Eisner, Elliot W., Op Cit.

القسم السادس :

(١) أحمد شوقى، :التعليم بين الفكر والعقل . . . والواقع والأمل" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٨/٤/٧ .
(٢) نايل بركات، "آراء حول توصيات مؤتمر التعليم" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/٩/١٣ .
(٣) محمد المفتى ، "عقليتنا القومية وشروط إعادة بنائها" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٨/٩/٢ .
(٤) وديع أمين ، "ربط التعليم بخطة التنمية" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٨/٩/١٢.
(٥) فيليب هـ . فينكس ، ترجمة محمد لبيب النجيحى ، فلسفة التربية ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ ، ص ١٠٥ .
(٦) لويس عوض ، "ملاحظات على التعليم المصرى" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/٩/٢٦ .
(٧) عبد الله محمد إبراهيم ، "الفجوة بين مضمون العلم ، وطرق تدريسه فى بحوث التربية العلمية" ، مجلة العلوم الحديثة، السنة الثالثة عشرة : العدد الثانى ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ٧٥.
(٨) لى . اس . شولمان ، ترجمة على حسين حجاج ، "المعرفة ، والتعليم : أسس الاصطلاح التربوى الجديد" ، مجلة الثقافة العالمية ، السنة السابعة : العدد ٤٠ ، مايو ١٩٨٨ ، ص ٥٤ .
(٩) ترجمة وعرض يوسف عبد المعطى ، "أمة معرضة للخطر" مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد الثانى عشر ، ١٩٨٤ ، ص ١٩ .
(١٠) أحمد شوقى " تطوير التعليم وعلوم المستقبل" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/١/١٦ .
(١١) أحمد فتحى سرور ، "الكفاح ضد التخلف وضد اغتراب المجتمع . . . التعليم القومى والمتطور ومسئولية جماعية" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/٣/٦ .
(12) Vashist, S. R. (Editor), Curriculum Construction, First Edition, New Delhi : Anmol Publications Pvt. Ltd, 1994 .
(13) Dalton, Thomas H., The Challenge of Curriculum Innovation, London : The

Falmer Press, 1988 .
(14) Boomer, Garth and Others (Editors), Negotiating the Curriculum : Educating for the 21 St Century, London : The Falmer Press, 1992 .
(15) Castenell, Louis A., and William F. Pinar, Understanding Curriculum As Racial Text, State University of New york Press, 1993 .
(١٦) تعرض عديد من الكتابات لموضوع : استعدادات وقدرات وخبرات وحاجات وميول المتعلمين ، ومن هذه الكتابات نذكر الآتي :
* عبد الله سليمان إبراهيم ، في الذكاء الإنساني وقياسه ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ .
* هدى محمد قناوى ، سيكولوجية المراهقة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢ .
* أنطونى ستور ، ترجمة لطفى نطيم ، فى العلاج النفسى ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩١ .
* إبراهيم عبد ، الاغتراب النفسى ، القاهرة : الرسالة الدولية للإعلان ، ١٩٩٠ .
* سارنوف أ . مدنيك ، هواردر . بوليو ، أليزابث ف . لوفتس ، التعلم ، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٩ .
* لطفى محمد فطيم ، أبو العزايم عبد المنعم الجمال ، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٨ .
(17) Posner, George J. Analyzing the Curriculum, Second Edition, New York ; Mc Graw - Hill, Inc, 1992. Pp 98 - 117 .
(18) Longstreet, Wilma Si & Harold G. Shance, Curriculum for a New Millennium, Boston : Allyn and Bacon, 1993 .
(١٩) فيليب هـ . فينكس ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٢ - ١٢٩ .
(٢٠) مجدى عزيز إبراهيم ، دراسة تحليلية نقدية لتعريفات المنهج التربوى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٩ .

القسم السابع :

(١) رمزية الغريب ، التعلم : دراسة نفسية ، توجيهية ، تفسيرية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ ، ص ٤٩٨ .
(٢) كريمان محمد عبد السلام بدير ، : دراسة لدافع حب الاستطلاع عند الأطفال وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية فى الأسرة من وجهة نظر الأبناء" ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمكتبة كلية البنات (جامعة عين شمس) ، ١٩٨٤ ، ص ص ٢٣ - ٢٦ .
نقلاً عن :
* Murrly, H. A. Exploration In Personality : A clinical and Experimental Study, New York : Oxford University Press, 1963, P 224 .
* Hilgard E. Introduction To Social Psychology, 1975 , pp 274 : 282 .
* سيد خير الله ، سيكولوجية الإنسان ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٣ ، ص ١٤٨ .
* Maslow, A. H. Motivation and Personality, 1954, P. 318
(٣) أحمد زكى صالح ، التعلم : أسسه ، مناهجه ، نظرياته ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٠ .
(٤) هواردف . فهر ، ترجمة لبيب جورجى ، تدريس الرياضيات فى المدرسة الثانوية ، القاهرة : مطابع دار القلم ، ١٩٦٣ .
(٥) أحمد زكى صالح ، الأسس النفسية للتعليم الثانوى ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٩ .
(٦) أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس العام ، القاهرة : الدار القومية للطباعة والنشر ، ١٩٦٦ ، ص ١١٤ .
(٧) سيد خير الله ، مرجع سابق ، ص ١٥١ .
(٨) حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعى ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧ ، ص ١١٩ .
(9) Berlyne , D. E., Conflict : Arousal and Curiosity, New York : Mc Graw Hill, 1960 .
(10) Maw, W. H. and E. M. Maw, Establishing Criterion Groups For Evaluating Measueres of Curiosity Journal of Expreimental of Education, 29. 1962 .
(11) Smock, C. D., and B. G. Holt, Children's Reactions to Novelty : An

Experimental Study of Curiosity Motivation . Child Development , 33, pp : 631 - 642 .

) Dember, W. N. and R. W. Earl, Analysis of Exploration and Curiosity Behvoir, Psychological Review, 64, 1957, pp: 91 - 96 .

(١٣) محمد ثابت على الدين ، "الفرق الجنسية والتربوية فى تشجيع المعلم لسمات التلميذ الابتكارية " ، مـ دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء ١٦ ، يناير ١٩٨٩ ، ٢٥٩ .

نقلاً عن :

ogers, C. R., On Becoming a Person, Boston : Houghton Mifflin, 1961 .

(١٤) المرجع نفسه ، ص ٢٥٨ .

(١٥) محمود عبد الحليم حامد منسى ، " التنبيه الموجب والسالب باستخدام اللعب وعلاقته بالابتكار الأطفال"، مجلة كلية التربية : جامعة الإسكندرية ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨٨ ، ص ٢٩١ .

(١٦) المرجع نفسه ، ص ٢٩٤ .

(١٧) محمد ثابت الدين على الدين ، مرجع سابق ، ص ٢٦٢ .

(١٨) مجدى عزيز إبراهيم ، قضايا فى المنهج التربوى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢ ، ص ص - ١٨٩ .

(١٩) انظر :

auchak, Donald P. & Paul D. Eggen, Learning and Teaching, Third Edition, Boston : Allyn and Bacon, 1998.

ıyce, Bruce & Marsha Weil, Models of Teaching, Third Edition, New Dlhi : Prentice Hall of India, 1990 .

* مجدى عزيز إبراهيم ، الأصول التربوية لعملية التدريس ، الطبعة الثانية القاهرة : مكتبة الأنجلو المصـ ١٩٩٦، ص ص ٧٨ - ٩٤ .

Bruner, J. S., " The Act of Discovery" , Harvard Educational Review, Vol. 31, 1961; PP : 21 - 30 .

Taba. H., " Learning by Discovery : Psychological and Educational Rational" , The Elementary School Journal, Vol. 63, No. 6, 1963, P. 314 .

(٢٢) فريدريك هـ . بل ، ترجمة محمد أمين المفتى ، ممدوح محمد سليمان ، طرق تدريس الرياضيات ، القـ الدار العربية للنشر والتوزيع ، ٩٨٦ ، ص ٩٨ - ٩٩ .

(٢٣) انظر على سبيل المثال :

yce, Bruce & Marsha Weil, Op Cit .

ımmons, Malcolm, The Effective Teaching of Mathematics, London : Long , 1993 .

* جابر عبد الحميد جابر ، "التعلم بالاكتشاف بين التأييد والمعارضة " ، صحيفة التربية ، السنة الحادية والعشـ العدد الثالث ، ١٩٧٠ ، ص ص ٣٩ - ٤٨ .

* يحيى هندام ، تدريس الرياضيات ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ ، ص ص ٥٨ -

(٢٤) يتحفظ فايز مراد مينا على إمكانية استخدام الطريقة الكشفية فى تدريس الرياضيات ، على أسـ الرياضيات لا ترتبط أساساً بالواقع الفيزيقى ، بينما الطريقة الكشفية تتأكد صحتها من منـ تجريبية ومن ارتباطها بالواقع .

ولقد جاء هذا التحفظ فى المصدر التالى :

وديع مكسيموس داود ، محمد أمين المفتى ، فايز مراد مينا ، تعليم وتعلم الرياضيات ، القـاهر الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ ، ص ص ٨٥ - ٨٦ .

وهنا نؤكد أن الرياضيات لها أصولها التجريبية التى أملتها الضرورة أو نشأت من الضرورة . أيضا استنتاج بعض القوانين والنظريات عن طريق الاستقراء ، الذى يعتمد على التعميم والقياس اللذ جذورهما التجريبية .

ولمزيد من تفصيلات هذا الموضوع ، يمكن الرجوع إلى المصدرين التاليين :

* مجدى عزيز إبراهيم ، الرياضيات واستخداماتها فى العلوم الإنسانية والنفسية والاجتماعية ، القاهرة :

الأنجلو المصرية ، ١٩٨٩ .
* ـــــــــ ، **تدريس الرياضيات فى التعليم قبل الجامعى** ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ١٩٨٥ .
(25) Bittinger, M. L., " A Review of Discovery" , The Mathematics Teacher, Vol. LXI, No. 2, 1968 , P.145
(26) I bid .
(٢٧) حسين طاحون ، " دراسة تجريبية لأثر تفاعل الاستعدادات والمعالجات عند تلاميذ المرحلة الثانوية فى تحصيلهم لمادة الرياضيات " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ ، ص ٥٨ .
(28) Salzer, R.T., " Discovering : What Discovery Means? " The Arithmetic Teacher, Vol. 13, No. 8, 1966, PP : 656 - 657 .
(29) Hess, A. L. " Discovering Discovery ", The Arthmetic Teacher, Vol. 15. 4, 1968, P. 325 .
(٣٠) انظر :
* Wheldall, Kevin & Frank Marrett, Positive Teaching : The Behavioural Approach, London : George Allen & Unwin, 1984 .
* مجدى عزيز إبراهيم ، **البرهان والمنطق** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .
(31) Wills, H., Generalization " From the No. 33. Year Book, The Teaching of Secondary Mathematics ", 1970, P. 282 .
(٣٢) لمزيد من التفصيلات ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :
* مجدى عزيز إبراهيم ، **قراءات فى المناهج** ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ .
* ـــــــــ ، **البرهان والمنطق** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .
* ـــــــــ ، " دراسة تجريبية لفاعلية التكامل بين منهجى الرياضيات والفيزياء فى رفع مستوى التحصيل فى وحدة الحرارة بالصف الأول الثانوى" ، بحث غير منشور للحصول على درجة الدكتوراه (قسم المناهج وطرق التدريس) ، كلية التربية : جامعة المنيا ، ١٩٧٨ .
(٣٣) وليم عبيد ، وآخرون ، **تربويات الرياضيات** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧ .
(٣٤) مجدى عزيز إبراهيم ، **أساليب حديثة فى تعليم الرياضيات** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧ ، ص ٨٤ .
(٣٥) المرجع نفسه ، ص ٨٤ .
(٣٦) مجدى عزيز إبراهيم ، **تدريس الرياضيات فى التعليم قبل الجامعى** ، مرجع سابق .
(٣٧) إن عديداً من الإصدارات الحديثة ، قد تطرقت لخطوات حل المشكلة كما حددها ديوى ، لذا فإننا فضلنا تحديد المصدر الأصلى لهذا الموضوع :
* Dewy, John. , How We Think? , Boston : D. O. Meath, Ond, 1931 .
(٣٨) للمزيد من تفصيلات موضوع الدروس العملية كأحد أساليب التعليم بالاكتشاف ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :
* Joyce, Bruce & Marsha Weil, Op. Cit .
* Aggarwal, S. M., A Course In Teaching of Modern Mathematics, Delhi : Dhanpat Rai & Sons, 1985.
* مجدى عزيز إبراهيم ، **وسائط الاتصال فى عملية التعليم والتعلم** ، القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .
* صبرى الدمرداش ، **الطرائف العلمية كمدخل لتدريس العلوم** ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مطابع دار المعارف ، ١٩٨٤ .
* إبراهيم بسيونى عميرة ، فتحى الديب ، **تدريس العلوم والتربية العلمية** ، الطبعة السادسة ، القاهرة : دار المعارف، ١٩٧٧ .
* رشدى لبيب ، معلم العلوم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ .
(٣٩) أنظر المراجع السابقة التي جاءت في (٣٨) .
(٤٠) رؤوف عزمى سعيد سوريال ، "فاعلية طرق النمذجة لتحسين الإعداد المعملى فى الهندسة الكهربائية" ، رسالة ماجستير غير منشورة (قسم الهندسة الكهربية) ، كلية الهندسة والتكنولوجيا (بورسعيد) : جامعة قناة السويس ، ١٩٩٧ .

(٤١) وزارة التربية (الكويت) ، كتاب المعلم : الرياضيات للصف الثالث الثانوى (القسم الأدبى) ، ١٩٨٥ .
(٤٢) معصومة محمد كاظم ، دور النماذج الرياضية فى تطوير مفهوم الرياضيات التطبيقية فى التعليم العام ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ .
(٤٣) وزارة التربية (الكويت) ، مرجع سابق .
(٤٤) لمعرفة المزيد عن موضوع التعليم البرنامجى ، يمكن الرجوع إلى المصدرين التاليين :
* محمد محمد السباعى الفقى ، " فعالية برنامج مقترح لتعليم البرمجة الحسابية للمسائل الرياضية ، وعلاقة ذلك بكفاءات حل المسألة والكفاءات التدريسية لدى طلاب كلية التربية " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا (قسم المناهج وطرق التدريس) : جامعة طنطا ، ١٩٩١ .
* مجدى عزيز إبراهيم ، التقنيات التربوية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .
(٤٥) خالد أبو الفتوح فضالة ، مدخلك إلى الحاسب الآلى ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار الكتب العلمية ، ١٩٩١.
(٤٦) مجدى عزيز إبراهيم ، عبد الحى أحمد سلام ، رياضيات الحاسبات الآلية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ .
(٤٧) مجدى عزيز إبراهيم ، الكمبيوتر والعملية التعليمية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .
(٤٨) محمود سرى طه ، الكمبيوتر فى مجالات الحياة ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٠ .
(49) Carter, L. R. & E. Huzan, Computer Programming In Basic, Grean Britain : Hodder of Stoughton, 1984 .
(٥٠) فخر الدين القلا ، "مفهوم التعلم الذاتى ونظمه فى التربية" ، فى : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد الخامس ، العدد الأول (مارس ١٩٨٥) ، ص ص ١٤٤ – ١٥٥ .
(٥١) خالد سعدات عبد القادر البطش ، "علاقة استخدام الوسائط التعليمية فى تدريس وحدات من كتاب الأحياء على تحصيل وانطباعات طلاب الصف الأول الثانوى بدولة قطر " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) : جامعة طنطا ، ١٩٩٢ .
(٥٢) لمزيد من تفصيلات موضوع التعلم بالحقائب التعليمية ، يمكن الرجوع إلى :
* محمد صفوح الموصلى ، "حقيبة تدريسية فى مجال تدريس الفيزياء (عملى) فى السنة الأولى بكلية العلوم بجامعة دمشق" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة دمشق ، ١٩٨٣ .
* حسن حسينى محمد على جامع ، " التعلم الذاتى وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس" ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، (الكويت) ، العدد ١١ ، السنة السادسة ، يونيو ١٩٨٣ ، ص ص ٤٤ – ٤٧ .
(٥٣) توفيق مرعى ، الكفايات التعليمية فى ضوء النظام ، عمان : دار الفرقان ، ١٩٨٣ ، ص ٢٥٤ .
(٥٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجامعة العربية المفتوحة (ندوة الخبراء) ، عمان ، ١٩٨٠ ، ص ٣٦٠ .
(٥٥) ———— ، ندوة نظم المعلومات ، دمشق ، ١٩٨٠ .
(٥٦) محمد عبد الحليم محمد حسب الله ، "فاعلية استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن فى تدريس بعض موضوعات الحساب والهندسة لتلاميذ الصف الرابع الأساسى" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمياط (قسم المناهج وطرق التدريس) ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٤ .
(57) Good C.V., Dictionary of Education, Third Edition, N.Y : Mc Graw Hill Book Co., 1975 .
(58) Chaplin, J. P., Dictionary of Psychology, Second Printing, Dell Publishing Co., 1970, P. 366 .
(59) Taylar, K W., Parents and Children Learn Together, N. Y : Teacher College Press, Teachers Columbia, 1967, P. 91.
(٦٠) موريس شربل ، التطور المعرفى عند جان بياجيه ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٦ ، ص ٢٤ ، ص ٦٢ .

(٦١) أحمد بلقيس ، توفيق مرعى ، الميسر فى سيكولوجية اللعب ، عمان (الأردن) : دار الفرقان للنشر والتوزيع،

١٩٨٢ ، ص ص : ١١ - ١٢ .
(٦٢) المرجع نفسه ، ص ص : ١٣ - ١٤ .
(٦٣) عبد المجيد عبد الرحيم ، **قواعد التربية والتدريس فى الحضانة ورياض الأطفال** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٤ ، ص ص : ٢٥٥ - ٢٧٤ .
(٦٤) محمد محمود مصطفى ، " استخدام الألعاب فى تعليم وتعلم الرياضيات" ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد السابع ، الجزء الخامس ، إبريل ١٩٨٦ ، ص ١٤١ .
(٦٥) أحمد أبو العباس ، " اتجاهات معاصرة فى تدريس الرياضيات" ، بحث مقدم " لمشغل فى مجال التقنيات التربوية لتعليم مفاهيم الرياضيات فى المرحلة الابتدائية " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأردن) ، ١٩٨٥ ، ص ٩ .
(٦٦) سامية حمام ، " اللعب ضرورة صحية ونفسية للطفل" ، مجلة التربية ، قطر : اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٦٩ ، يناير ١٩٨٥ ، ص ٧٩ .
(٦٧) فريال أبو ستة ، " مدى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية فى تنمية بعض المهارات الرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) : جامعة المنصورة ، ١٩٨٧ ، ص ٣٨ .
نقلا عن :
Gage, N. l., The Psychology of Teaching Methods , Part, Chicago : The University of Chicago Press 1976 . P. 217 .
(٦٨) على عبد الواحد وافى ، **اللعب والمحاكاة وأثرهما فى حياة الإنسان** ، القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٨٥ .
(٦٩) سوزانا ميلر ، ترجمة حسن عيسى ، **سيكولوجية اللعب** ، كتاب عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١٢٠ ، ديسمبر ١٩٨٧ ، ص ٥ .
(٧٠) فاروق السيد عثمان ، **سيكولوجية اللعب والتعلم** ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٩٥ .
(٧١) كافية رمضان ، " صحافة الطفل ومجلات الأطفال فى الكويت " ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد السادس والخمسون ، السنة الرابعة عشر ، أكتوبر ١٩٨٨ ، ص ١٧ .
(٧٢) عواطف عبد الجليل ، " المعرفة كقيمة تربوية اجتماعية واقتصادية ودينية" ، من كتاب : **القيم التربوية فى ثقافة الطفل** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ٣٠ .
(٧٣) مصطفى المسلمانى ، " التشريع وحماية القيم التربوية فى ثقافة الطفل" ، من كتاب : **القيم التربوية فى ثقافة الطفل** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ٦٧ .
(٧٤) محمد شرف ، " دور التربية العلمية فى ثقافة الطفل" ، من كتاب **القيم التربوية فى ثقافة الطفل** ، القاهرة : الهيئة المصرية للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ١٨ .
(٧٥) المرجع نفسه ، ص ١٧ .
(٧٦) هادى نعمان الهيتى ، **أدب الأطفال : فلسفته ، فنونه ، وسائطه** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦ ، ص ١٤ .
(٧٧) فيليب إسكاروس ، **الفكر العلمى فى القصص المتداول لدى أطفال مصر** ، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية ، نوفمبر ١٩٧٩ .
(٧٨) فردج شنل ، ف . اليانور شنل ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام ، **التشخيص والعلاج فى تدريس الحساب** ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ٢٣٥ .
(٧٩) يحيى حامد هندام ، محمد أبو يوسف ، **تدريس الرياضيات** ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦١ .
(٨٠) توماس ليكونا ، ترجمة أحمد شفيق الخطيب ، " أربعة أساليب لتدعيم نمو الشخصية عند الأطفال" ، مجلة الثقافة العالمية ، العدد ٤٦ ، السنة الثامنة ، مايو ١٩٨٩ ، ص ٣٧ .
(٨١) المرجع نفسه ، ص ٣٧ .
(٨٢) المرجع السابق ، ص ٣٧ .
(٨٣) عبد المجيد عبد الرحيم ، **قواعد التربية والتدريس فى الحضانة ورياض الأطفال** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو

المصرية ، ١٩٨٤ ، ص ص : ٢٨٤ - ٢٨٥ .

(٨٤) جميس . ج . جالجر ، ترجمة شعاد نصر فريد ، **الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية** ، الطبعة الثانية ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ص : ٤٨ - ٤٩ .

(٨٥) محمد بسام ملص ، " أثر نشاط الطفل التمثيلي في التربية" ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ١٧ ، السنة السادسة ، ١٩٨٦ ، ص ١٨٥ .

(86) Greenblate, Cathy S., " Games and Simulations " , Encyclopedia of Educational Research, 5th Edition, Vol 2, London : Macmillan Publishers, 1982. PP. 714 - 715 .

(٨٧) هدى محمد قناوي ، **دليل رياض الأطفال** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، (د . ت) ، ص ص : ٣١ - ٣٢ .

(٨٨) أحمد نجيب ، " قصص الأطفال والقيم التربوية في ثقافة الطفل" ، من كتاب : **القيم التربوية في ثقافة الطفل**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ٨٩ .

(٨٩) مرسيا مالتزا ، " الجديد في تعليم العلوم " ، **مجلة رسالة اليونسكو** ، العدد ٢٦٧ ، أغسطس ١٩٨٤ ، ص ص : ١٥ - ١٦ .

(٩٠) المرجع نفسه، ص ١٥ - ١٦ .

(٩١) زلاتكا شبورير ، ترجمة فاطمة عبد القادر الما ، **الرياضيات في حياتنا** ، مجلة عالم المعرفة (الكويت)،١١٤، يونيو ١٩٨٧ .

(٩٢) ياكوف بيريلمان ، الرياضيات المسلية : **حكايات وألغاز رياضية** ، الطبعة الثانية ، موسكو : دار مير للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ .

(٩٣) ناثان أ . كورت ، ترجمة عبد الحميد لطفي ، **الرياضيات في اللهو والجد** ، القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٦٥ .

(94) Leason, N. J. Teaching Creative Mathematics in The Primary School. London : Mc GRAW - Hill Book. 1970 .

(95) Sobel , Max A. & Maletsky, Teaching Mathematics, N. J : Prentice Hall, Inc, 1975 .

(٩٦) ناثان أ. كورت ، مرجع سابق .

القسم الثامن :

(١) مجدي عزيز إبراهيم ، **التقنيات التربوية** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .

(٢) ـــــــــــــ ، **وسائط الاتصال في عملية التعليم والتعلم** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .

(٣) فينان محمد طاهر ، **مشكلة نقل التكنولوجيا** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦ .

(٤) عبد الرازق عبد الفتاح ، " العلم والتكنولوجيا في القرن ٢١" ، في : أسامة الباز (المحرر) ، **مصر في القرن ٢١ : الآمال والتحديات** ، القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر ، ١٩٩٦ .

(٥) المرجع نفسه .

(٦) محمد الخولي ، القرن الحادي والعشرون : **الوعد والوعيد** ، القاهرة : كتاب دار الهلال ، العدد ٥٢٨ ، ديسمبر ١٩٩٤ .

(٧) مصطفى سيد عثمان ، أمينة سيد عثمان ، **رؤية في تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة** ، القاهرة : مطابع روز اليوسف الجديدة ، ١٩٩٤ .

(٨) أنظر مجموعة المقالات التالية التي تطرقت لموضوع التكنولوجيا :

* علي علي حبيش ، " نحو قيادة رئاسية لإدارة التكنولوجيا " ، **جريدة الأهرام** في ١٩٩٦/١٢/٢٣ .
* ـــــــــــــ ، " الدينامية الاقتصادية والتنمية الاقتصادية" ، **جريدة الأهرام** في ١٩٩٦/٨/٢ .
* عبد العليم محمد ، " التكنولوجيا وبناء القدرة التنافسية" ، **جريدة الأهرام** في ١٩٩٦/٨/١٩ .
* أحمد عبد الله حسام الدين ، " دور التكنولوجيا الحديثة في تنمية المجتمع " ، **جريدة الأهرام** في ١٩٩٥/٧/١٠.

(٩) جمال حمدان ، **استراتيجية الاستعمار والتحرير** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، طبعة ١٩٩٩ .

(١٠) محمد عبد المجيد إبراهيم ، " التدريب في مجال التقنيات التربوية " ، **مجلة تكنولوجيا التعليم (الكويت)** ، العدد الثامن : السنة الرابعة ، ديسمبر ١٩٨١ ، ص ٤٢ .

(١١) أنيسة المنشى ، " دور التقنيات التربوية فى تطوير مناهج إعداد المعلمين" ، مجلة تكنولوجيا التعليم (الكويت) ، العدد السادس عشر : السنة الثامنة ، ديسمبر ١٩٨٥ ، ص ص ٢٧ - ٢٩ .

(12) Wellington J. J., Children, Computers, And The Curriculum, London : Harper & Row Publishers, 1985 .

(١٣) نبيل على ، العرب وعصر المعلومات ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ص ٢٨١ - ٢٨٣ .

(١٤) فيكتور س . فيريكس ، ترجمة زكريا إبراهيم ، يوسف ميخائيل أسعد ، الإنسان التكنولوجى : الأسطورة والحقيقة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .

(15) Johnston - Wilder, Sue., And Others (Editors) , Learning to Teach Mathematics in the Secondary School, London : Routledge, 1999 .

(١٦) سيد أحمد عثمان ، بهجة التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ١٤ .

(١٧) هنرى ديوزيد ، ترجمة حمدى أحمد النحاس ، " الاتصال والتربية" ، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو) ، العدد الأول ، ١٩٨٠ ، ص ص ٤٠ - ٤٧ .

(١٨) ميروسلاف سيبرو ، " نظرة إلى طرق التدريس" ، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو) ، العدد الثانى ، ١٩٧٦، ص ص ١٣٥ - ١٣٦ .

(١٩) إبراهام مول ، ترجمة أحمد رضا محمد رضا ، " وسائل الاتصال والوسائل التربوية" ، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو) ، العدد الثانى ، ١٩٧٥ ، ص ص ٢٠ - ٢٥ .

(٢٠) لمزيد من التفصيلات ، يمكن الرجوع إلى :

* Kemp, Jerroid E., Instructional Design, A Plan Unit and Course Development Belmont, 2nd Edition, Fearon Publishers, Inc, 1977 .

* __________, Planning and Producing Materials, 4th Edition, N. Y: Harbert & Row Publisher, 1980 .

(٢١) سعود الجلاد ، توظيف الوسائل التعليمية التعلمية فى عملية التعليم والتعلم ، الطبعة الثالثة ، صنعاء : وزارة التربية والتعليم (مشروع تطوير التعليم) ، ١٩٧٧ ، ص ٣ .

(٢٢) جمعية تعليم الكبار الأمريكية ، ترجمة فوزية أحمد جاد ، كيف تستخدم الوسائل التعليمية ، الطبعة الثانية، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ص ٨٢ - ٩٩ .

(٢٣) أحمد خيرى محمد كاظم ، جابر عبد الحميد جابر ، الوسائل التعليمية والمنهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ ، ص ص ٦٧ - ٧٥ .

(٢٤) الياس ديب ، مناهج وأساليب فى التربية والتعليم ، الطبعة الثانية ، بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٤، ص ص ١١٣ - ١١٤ .

(٢٥) المرجع نفسه ، ص ١١٢ .

(٢٦) جون و. بالكن ، ترجمة مصطفى بدران ، كيف تستعمل الوسائل السمعية والبصرية ، الطبعة الثانية ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧ ، ص ٢١.

(27) Zuga, Karen F., " Technology Teacher Education Curriculum Courses " , Journal of Technology Education Vol. 2, No. 2, Spring 1991 .

القسم التاسع :

(١) آرثر بترولسكى ، " اختبارات القدرات العقلية ؟ طلقة فى الظلام " ، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو) ، العدد السادس ، ١٩٧٤ .

(٢) جيرولد زكارياس ، ترجمة د. إبراهيم بسيونى عميرة ، " الاختبارات المدرسية : عون أم عقبة ؟ " ، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو) ، العدد الأول ، ١٩٧٥ ، ص ٣٤ .

(٣) المرجع نفسه، نقلاً عن :

Hoffmann, Benesh, The Tyranny of Testing, Collier Books, 1962, p. 215 .

(٤) المرجع نفسه ، ص ٤٣ .

(٥) ديفيد درو ، "عام جديد اسمه التقييم " ، مجلة المجال (وكالة الاتصال الدولى للولايات المتحدة الأمريكية) ، العدد ١٠٣ ، أكتوبر ١٩٧٩ ص ص ٢٧ - ٢٨ .

(6) Husen, Torsten. International Study of Achievement; In: Mathematics : A Comparison of Twelve Countries. N. Y: Wiley and Sons, 1970 .
(7) Comber L. C. & J. R. Keeves : Science Education in Nineteen Countries, C.A. Purves : Literature Education in Ten Countries, R. L. Thorndike : Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. International Studies in Evalution, N. Y. John Wiley and Sons, 1973 .
(8) Fouch, Robert S., Evaluation in Mathematics . Twenty - Sixth Yearbook. Washington ; The National Council of Teachers of Mathematics, 1961, PP. 172 - 174.
(٩) بيتر جانشن ، " التربية : دلائل عالم يتقلص" ، مجلة المجال (وكالة الاتصال الدولى للولايات المتحدة الأمريكية) ، العدد ١٠٤ ، نوفمبر ١٩٧٩ ، ص ص ٢٦ - ٢٨ .
(10) Scannell, Dale P. & D. B. Tracy, Testing and Measurement in The Classroom, Boston : Houghton Mifflin Company, 1975 .
(11) Ibid .
(١٢) مجدى عزيز إبراهيم ، مدى فاعلية الاختبارات التقليدية المعدلة فى الرياضيات فى الكشف عن مستوى تحصيل تلاميذ المرحلتين : الابتدائية والإعدادية فى مادة الرياضيات ، المنيا : دار نفرتيتى للطباعة والنشر ، ١٩٨٣ .
(13) Tuckman, Bruce W. Measuring Educational Outcomes : Fundamentals of Testing, New york : Harcourt Brace Jovanovich, INC., 1975 .
(14) Mc Neil, John D., Curriculum : The Teacher's Initiative, Second Edition, New Jersey : Prentice - Hall, Inc, 1999, pp 162 - 163 .
(15) Ibid , pp 164 - 175 .
(16) Dawkins, Richard, The Observant Mind, Oxford Today : The University Magazine, Vol. 11, No.1, 1998 .
(١٧) بنيامين س . بلوم وآخرون ، ترجمة محمد أمين المفتى وآخرين ، تقييم تعلم الطالب التجميعى والتكوينى ، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر ، ١٩٨٣ .
(١٨) توما جورج خورى ، المناهج التربوية : مرتكزاتها ، تطويرها ، وتطبيقاتها ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ .
(١٩) تعرضت العديد من الكتابات لموضوع (تقويم مخرجات العملية التعليمية) ، ومن هذه الكتابات ، نذكر :
* Vashist, S. R., The Theory of Curriculum, New Delhi, Anmol Publications Pvt Ltd, 1994 .
* Boomer, Garth and Others (Editors), Negotiating the Curriculum : Educating for the 21 st Century, London : The Falmer Press, 1992 .
* Ribbins, Peter, Delivering the National Curriculum : Subjects for Secondary Schooling First Published, UK : Longman, 1992 .
* Salvia, John and Charles Hughes, Curriculum - Based Assessment : Testing What is Taught, New York : Macmillan Publishing Company , 1990 .
* Mathews, John, Curriculum Exposed, London : David Fulton Publishers , 1989 .
* Schubert, William H., Curriculum : Perspective , Paradigm and Possibility, New York : Macmillan Publishing Company , 1986 .
(٢٠) جاء هذا الموضوع فى المصدر التالى :
مجدى عزيز إبراهيم ، التقويم والمحاسبة فى العملية التعليمية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ .
وقد استعان الكاتب بالمصدرين التاليين فى إعداد هذا الموضوع :
* Lawton, Denis and Others, Theory and Practice of Curriculum Studies, London : Routledge & Kegan paul, 1983 .
* Pratt, David, Curriculum : Design and Development, Hacaurt Brace Jovanhvico, Inc, 1980 .

القسم العاشر :

(١) سعيد إسماعيل على ، " تجارب عربية لتطوير التعليم" ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثالث ، الجزء ١٢ ،

مايو ١٩٨٨ ، ص ص ١١ - ٢٥ .

(٢) المرجع نفسه .

(٣) سعيد إسماعيل على ، " التعليم العربى على أبواب القرن الحادى والعشرون " ، **مجلة دراسات تربوية** ، المجلد الثالث ، الجزء العاشر ، يناير ١٩٨٨ ، ص ص ٤٧ - ٥٦ .

(٤) حافظ فرج أحمد ، **المدخل إلى التربية** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٥٨ .

(٥) المجالس القومية المتخصصة (رئاسة الجمهورية) ، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا** ، الدورة الخامسة ، من أكتوبر ١٩٧٧ حتى يوليو ١٩٧٨ ، ص ص ١٣ - ٣٦ .

(٦) **مجلس الشورى : لجنة الخدمات** ، الجامعات : حاضرها ومستقبلها ، ١٩٨٥ ، ص ص ١٤ - ١٦ .

(٧) **وزارة التربية والتعليم (المكتب الفنى للوزير)** ، السياسة التعليمية فى مصر ، يوليو ١٩٨٥ ، ص ص ١٠ - ١٢ .

(٨) قام الكاتب بالدراسات التالية :

* معايير بناء منهج معاصر للرياضيات بالمدرسة الثانوية .
* فحص مناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى ضوء بعض معايير بناء المنهج التربوى المعاصر .
* ملاحظة بعض كفايات الجانب الإنسانى فى مناهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى ضوء بعض معايير بناء المنهج التربوى المعاصر .

وقد نشرت الدراسات الثلاث السابقة بتفصيلاتها الكاملة فى المصدر التالى :

مجدى عزيز إبراهيم ، **بحوث فى دراسة الوضع الحالى لمناهج الرياضيات بالتعليم الثانوى العام** ، دمياط : مكتبة نانسى ، ١٩٨٧ .

أيضاً ، نشرت ملخصات تلك الدراسات فى المصدر التالى :

مجدى عزيز إبراهيم ، "ملخص بحوث فى دراسة الوضع الحالى لمناهج الرياضيات بالتعليم الثانوى العام" ، **مجلة كلية التربية بدمياط** ، العدد التابع ، الجزء الأول ، يوليو ١٩٨٧ ، ص ص ٢٨٠ - ٣٠٢ .

(9) Apple, Michael W., Ideology and Curriculum, Second Edition, New York : Routledge, 1990 .

(10) Skilbeck, Malcolm, School - Based Curriculum Developoment., London : Harper & Row, Publishers, 1984, PP 48 - 54 .

(11) Arnove, Robert F. & Others, (Editors), Emergent Issues in Education, State University of New York Press, 1992, PP 71 - 74 .

(12) Pratt, David, Curriculum : Design and Development, N. Y: Harcourt Brace Jovanovich, INC., 1980, PP 106 - 107 .

(١٣) مجدى عزيز إبراهيم ، **قراءات فى المناهج** ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ ، ص ص ٣٤٥ - ٣٤٦ .

(14) Pinar, William F., (Editor), Curriculum : Toward New Identities, N. Y: Garland Publishing, Inc, 1998 .

(١٥) اعتمد الكاتب على كتابات : فايز مراد مينا ، صبحى أحمد على جاد ، مارى وهبة غبريال ، وليم عبيد ، على نصر السيد الوكيل ، السيد إسماعيل وهبى . ولقد جاءت الكتابات السابقة فى المرجع التالى :

أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا : اللجنة القومية للاتحاد الدولى للرياضيات والاتحاد الأفريقى للرياضيات، **أعمال وتوصيات مؤتمر الرياضيات لمرحلة ما قبل الجامعة** ، القاهرة : ٨ - ١١ ديسمبر ١٩٨٠ .

أيضاً ، اعتمد الكاتب على كتابات وليم عبيد ، كما جاءت بالمرجع التالى :

الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دراسات فى تدريس الرياضيات ، المجلد (١٥) ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٨ .

(16) Kauchak, Donald P., and Paul D. Eggen, Learning and Teaching, Boston : Allyn and Bacon, 1998 .

(١٧) حسين سليمان قورة ، **الأصول التربوية فى بناء المناهج** ، الطبعة الثامنة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٥ ، ص ص ٢٨٣ - ٢٨٩ .

(18) Nacino - Brown, R. and others, Curriculum And Instruction, London : The Macmillan Press Ltd, 1982.

(١٩) وليم عبيد ، " تقرير عن مؤتمر رياضيات التسعينات" ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية : جامعة الكويت ،

العدد التاسع ، المجلد الثالث ، يونيو ١٩٨٦ .

(٢٠) مجدى عزيز إبراهيم ، قضايا فى المنهج التربوى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢ ، ص ص ٢٣٧ - ٢٣٨ .

(21) Posner, George J., Analyzing The Curriculum, Second Edition, N. Y: McGraw - Hill, Inc, 1995, pp. 117 - 120 .

(22) Burden, Robert and Marion Williams, Thinking Through The Curriculum, London : Routledge, 1998 .

القسم الحادي عشر :

(١) دافيد و.مارسيل ، ترجمة خالد المنصورى ، فلسفة التقدم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ ، ص ٥٩.

(٢) جوزيف تاسمان (مترجم دون ذكر أسماء) ، آفاق جديدة فى التربية ، بيروت : دار الآفاق الجديدة (د.ت) ، ص ٨٥ .

(٣) يوسف ميخائيل أسعد ، التربية لمجتمع متحرر ، القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٧٩ ، ص ١٨٤ .

(٤) المرجع نفسه ، ص ١٨٥ .

(٥) مجدى عزيز إبراهيم ، المنهج التربوى والوعى السياسى ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٨ ، ص ص ٢٣ - ٢٤ .

(٦) المرجع نفسه ، ص ص ٢٥ - ٣٨ .

(٧) محمد سليمان شعلان ، " البعد الدولى للتربية" ، مجلة رسالة التربية (مطبوعات كلية التربية بالمدينة المنورة) ، ص ص ٢٤٢ - ٢٤٣ .

(٨) بيرسى بوراب ، ترجمة سامى ناشد ، إدارة المدرسة الثانوية الحديثة فى أمريكا ، القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية ، ١٩٦٥ .

(٩) كمال نجيب ، " الديمقراطية والمنهج" ، الديمقراطية والتعليم فى مصر ، القاهرة : دار الفكر المعاصر ، ١٩٨٦ ، ص ٦٩ .

(١٠) حامد سعيد ، بناء الإنسان والتعليم ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٨ ، ص ٧٩ .

(١١) رالف بارتون برى ، ترجمة سلمى الخضراء الجيوسى ، إنسانية الإنسان ، بيروت : مؤسسة المعارف ، ١٩٦١ ، ص ٤١ .

(١٢) المرجع نفسه ، ص ١٣٩ .

(١٣) جوزيف تاسمان ، مرجع سابق ، ص ٤٥ .

(١٤) المرجع نفسه ، ص ٤٦ .

(١٥) جودى ديوى ، ترجمة محمد البسيونى ، يوسف الحمادى ، الخبرة والتربية ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٥٤ ، ص ٦٥ .

(١٦) محمد محمود الدش ، نحو قيم جديدة فى التربية ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ص ٦٥ - ٦٦ .

(١٧) مجدى عزيز إبراهيم ، " دور المنهج التربوى فى بناء الإنسان المصرى " ، ص ص ٢٦ - ٢٧ ، مأخوذ من : محمود متولى (المحرر) ، المنتدى الفكرى لجامعة قناة السويس (المجلد الأول) ، القاهرة ، مكتبة مدبولى ، ١٩٩٦ .

(١٨) رايموند وليامز ، ترجمة وجيه سمعان ، الثقافة والمجتمع (١٧٨٠ - ١٩٥٠) ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٠ - ١١ .

(١٩) إبراهيم مول ، ترجمة أحمد رضا محمد رضا ، " ، وسائل الاتصال والوسائل التربوية" ، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو) ، العدد الثانى ، ١٩٧٥ ، ص ص ٢٥ - ٣٥ .

(٢٠) فديريكو مايور ، " العقد العالمى للتنمية الثقافية " ، مجلة رسالة اليونسكو ، العدد ٣٣٠ ، نوفمبر ١٩٨٨ ، ص ص ٥ - ٦ .

(٢١) لويس عوض ، " اليونسكو وتثقيف العالم " ، جريدة الأهرام فى ١٩٨٨/٤/٩ .

(٢٢) مجدى عزيز إبراهيم ، قراءات فى المناهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥، ص ٥٢.

(٢٣) إبراهيم مول ، مرجع سابق .
(٢٤) عبد الخالق عبد الله ، العالم المعاصر والصراعات الدولية ، **سلسلة عالم المعرفة (الكويت)** ، العدد ١٣٣ ، يناير ١٩٨٩ ، ص ص ١٤ - ١٥ .
(٢٥) برنامج الأمم المتحدة للبيئة ، ترجمة عبد السلام رضوان ، حاجات الإنسان الأساسية فى الوطن العربى ، **سلسلة عالم المعرفة (الكويت)** ، العدد ١٥٠ ، يونيو ١٩٩٠ ، ص ٤٩ .
(٢٦) المرجع نفسه ، ص ٨٧ .
(٢٧) إمام عبد الفتاح إمام ، الطاغية ، **سلسلة عالم المعرفة (الكويت)** ، العدد ١٨٣ ، مارس ١٩٩٤ ، ص ص ٢٥٢ - ٢٥٧ .
(٢٨) هربرت . أ. شيللر ، ترجمة عبد السلام رضوان ، المتلاعبون بالعقول **سلسلة عالم المعرفة (الكويت)** ، العدد ١٠٦ ، أكتوبر ١٩٨٦ ، ص ١٩ .
(٢٩) المرجع نفسه ، ص ١٨ .
(٣٠) المرجع نفسه .
(٣١) **برنامج الأمم المتحدة للبيئة** ، مرجع سابق ، ص ص ٦٨ - ٦٩ .
(٣٢) المرجع نفسه ، ص ١٩٧ .
(٣٣) نظمى خليل ، **مفهوم التربية** ، القاهرة : الدار القومية للطباعة والنشر ، ١٩٦٦ ، ص ٧ .
(٣٤) محمد الهادى عفيفى ، **التربية والتغيير الثقافى** ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية ، ١٩٧٥، ص ص ٢٣٣ - ٢٣٦ .
(٣٥) مجدى عزيز إبراهيم ، **تدريس الرياضيات فى التعليم قبل الجامعى** القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥، ص ص ١٣٦ - ١٣٩ .
(٣٦) نظمى خليل ، مرجع سابق ، ص ص ٩ - ١٠ .
(37) Dowey, J., How We Think, Boston : D. I. Heath And Co., 1933 , pp : 107 - 166 .
(٣٨) نظمى خليل ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .

القسم الثانى عشر :

(١) لمزيد من معرفة تفصيلات قضية التطرف والإرهاب ، ودور المنهج التربوى فى مقابلة هذه القضية ، يمكن الرجوع إلى المصدر التالى :
* مجدى عزيز إبراهيم ، **المنهج التربوى والأمن القومى (الكتاب الأول : قضية التطرف والإرهاب)** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ .
(٢) جاء هذا الموضوع فى المصدر التالى :
مجدى عزيز إبراهيم ، **المنهج التربوى وبناء الإنسان** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ١١٠ - ١١٦ .
(٣) جاء هذا الموضوع فى المصدر التالى :
مجدى عزيز إبراهيم ، **المنهج التربوى وتحديات العصر** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ١٨٥ - ١٩٥ .
وقد أعتمد الكاتب فى كتابة هذا الموضوع على البحوث التالية :
- سعيد محمد الحفار : **تطبيقات تربوية فى مجال التربية البيئية** .
- مجود سبع العيش : **التربية البيئية ومناهج المواد الدراسية فى مراحل التعليم العام** .
- مجود سبع العيش : **أهمية التربية البيئية : فلسفتها - أغراضها - أسسها** .
وقد عرضت البحوث السابقة فى مؤتمر : " **التربية البيئية : ورشة عمل للقيادات التعليمية بالوطن العربى** " الذى عقد فى عمان فى الفترة من ٢٠ - ٢٥ إبريل ١٩٨٥ ، تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ووزارة التربية والتعليم بالأردن .
كما اعتمد الكاتب على صفحة " البيئة" فى جريدة الأهرام ، وعلى بعض المقالات (المنشورة بجريدة الأهرام) التى تطرقت لموضوع البيئة ، والتى أثبتها فى مواقعها عند سرد الموضوع .
(٤) جاء هذا الموضوع فى المصدر التالى :

مجدى عزيز إبراهيم ، المنهج التربوى والأمن القومى (الكتاب الثانى : قضايا الإسكان والانتماء والقيم) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ٧٧ - ٨٣ .

وقد أعتمد الكاتب فى كتابة هذا الموضوع ، على المصدرين التاليين :

- وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية البيئية والسكانية ، "التقرير الختامى للاجتماع الاستشارى لعمداء كليات التربية حول إدخال التربية السكانية فى مقررات كليات التربية " ، القاهرة : ٥ - ٧ نوفمبر ١٩٩١ .

- أحمد القصير ، منهجية علم الاجتماع ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ .

القسم الثالث عشر :

(١) محمد عاطف غيث ، علم الاجتماع ، الطبعة الأولى ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٣ ، ص ص ١٦٦ - ١٦٧.

(٢) جلال أمين ، إليزابيث تايلور عونى ، هجرة العمالة المصرية ، القاهرة : مركز البحوث للتنمية الدولية ، يناير ١٩٨٦ ، ص ٤٣ .

(٣) جاء هذا الاستشهاد فى :

مرسى عطا الله ، رحلات على ورق الكتب ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ١١٠ .

(٤) المرجع نفسه ، ص ١١٨ .

(٥) محمد ندا ، مصر المستقبل : مشروعات عابرة للقرون ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ص ١٣٠ - ١٣١ .

(٦) حازم الببلاوى ، دليل الرجل العادى إلى تاريخ الفكر الاقتصادى ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٦ ، ص ١٥ .

(٧) ــــــــ ، دور الدولة فى الاقتصاد ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ص ٢١٠ - ٢١٢ .

(٨) غالى شكرى ، " قرن من التحديث فى مصر" ، جريدة الأهرام ، ١٩٩٥/١١/٢٩ .

(٩) أحمد تيمور ، " حتى لا يفوتنا قطار القرن الـ ٢١" ، جريدة الأهرام ، ١٩٩٤/١٢/٢٧ .

(١٠) عوض مختار هلودة ، " الطاقة الكامنة والإمكانات العاطلة " ، جريدة الأهرام، ١٩٩٦/١/٣٠ .

(١١) مجدى عزيز إبراهيم ، المنهج التربوى وتحديات العصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ١٢١ - ١٢٣ ، ص ص ١٣٠ - ١٣٢ .

(١٢) ــــــــ ، المنهج التربوى وبناء الإنسان ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ص ١٥٤ - ١٥٧ .

(١٣) عبدالله حسين ، « في العولمة .. ومستقبل الثقافة والأدب الإسلامي » ، جريدة الأهرام في ٢٤ / ١٢ / ١٩٩٩.

(١٤) جاءت هذه التعريفات في المصدر التالي :

ابراهيم بن محمد آل عبد الله ، « التعليم والأمن في عصر العولمة » ، مجلة المعرفة (السعودية) ، العدد ٥٣ ، نوفمبر ١٩٩٩ ، ص ص ١٠٢ - ١١٤ .

(٥) أحمد شوقى ، « وهم النهايات » ، جريدة الأهرام في ١٦ / ٨ / ١٩٩٩ .

(١٦) أحمد عباس عبد البديع ، « ظاهرة العولمة : بين الحقيقة والوهم » ، جريدة الأهرام في ٣ / ٤/ ١٩٩٨ .

(١٧) أحمد شوقي ، « سؤال الهوية » ، جريدة الأهرام في ١٩ / ٧ / ١٩٩٩ .

(١٩) انظر :

* السيد يسين ، « العلم والعولمة » ، جريدة الأهرام في ٢ / ٨ / ١٩٩٩ .

* ــــــــ ، « سياسات العلم » ، جريدة الأهرام في ٩ / ٩ / ١٩٩٩ .

(٢٠) السيد يسين ، ثورة المعلوماتية » ، جريدة الأهرام في ٢٣ / ٩ / ١٩٩٩ .

(٢١) ــــــــ ، « تحديات الفضاء المعلوماتي » ،جريدة الأهرام في ١٤ / ١٠ / ١٩٩٩ .

(٢٢) وليم عبيد ، مجدي عزيز ابراهيم ، تنظيمات معاصرة للمناهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٨ .

(٢٣) عبد المجيد فراج ، « طريق الدول النامية الذكية إلى العولمة » ، جريدة الأهرام في ٩ / ٧ / ١٩٩٩ .

(٢٤) مصطلحات فكرية : نظريات التحديث ، جريدة الأهرام في ١٧ / ٤ / ١٩٩٨ .

(٢٥) سليمان ابراهيم العسكري ، « نحن والعالم ٢٠٠٠ : هل نواصل التقدم للوراء » مجلة العربي (الكويت) ، العدد ٤٩٤ ، يناير ٢٠٠٠ .

(٢٦) صبحى محمد غندور ، « الأطروحة الأمريكية : الترهيب بصدام الحضارات ... الترغيب بالعولمة » ، مجلة المعرفة (السعودية) ، العدد ٤٦ ، ابريل ومايو ١٩٩٩ ، ص ٢٨ .

(٢٧) نادر رياض ، « التغيير ضرورة وهدف » ، ورقة بحثية مقدمة إلي الملتقي الفكري الأول لرجال الصناعة ، ٢٩ يناير ١٩٩٩٤ .

أيضاً نشرت هذه الورقة في : مجلة الأهرام الإقتصادي ؛ ٢١ مارس ١٩٩٤ .

(٢٨)عبد المنعم تليمه ، « التحولات العالمية وخصوصية الثقافة المصرية » ، مطبوعات الهيئة العامة لقصور الثقافة : مطبوعات مؤتمر أدباء مصر فى الأقاليم ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢ .

(٢٩) هانس - بيتر مارتين ، هارلد شومان ، ترجمة عدنان عباس على ، فخ العولمة : الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية ، عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ٢٣٨ ، مايو ١٩٩٨ .

(٣٠) ماكسى بيروتز ، ترجمة وائل أتاسى ، بسام معصرانى ، ضرورة العلم : دراسات فى العلم والعلماء ، عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ٢٤٥ ، مايو ١٩٩٩ .

(٣١) عبدالسلام المسدى ، العولمة والعولمة المضادة ، القاهرة : الكتاب السادس من سلسلة كتاب سطور ، يناير ١٩٩٩ .

(٣٢) فرنون ب . مونكانستل ، ترجمة إبراهيم البجلاتى ، « علم المخ فى نهاية القرن » ، الثقافة العالمية (الكويت)، العدد ٨٥ ، يوليو / أغسطس ١٩٩٩ .

(٣٣) مجلة مستخدمى ويندوز (الشرق الأوسط) ، العدد الأول ، السنة الثالثة ، نوفمبر ١٩٩٩ .

(٣٤) مجلة إنترنت العالم العربى ، العدد التاسع ، السنة الثانية ، يونيو ١٩٩٩ .

(٣٥ مجلة مستخدمى ويندوز (الشرق الأوسط) ، مرجع سابق .

القسم الرابع عشر :

(١) جاءت هذه التعريفات فى المصدرين التاليين :

* إليـاس ديب ، مناهج وأساليب فى التربية والتعليم ، الطبعة الثانية ، بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٤، ص ص ٧ - ١٠ .

* عبد الحميد فايد ، التربية العامة وأصول التدريس ، الطبعة الرابعة ، بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٨١، ص ص ١٧ - ٢٩ .

(٢) رالف . ن . وين ، ترجمة محمد على العريان ، قاموس جون ديوى للتربية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٤ ، ص ١٠٥ .

(٣) جون ديوى ، ترجمة محمود البسيونى ، يوسف الحمادى ، الخبرة والتربية ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٥٤، ص ٦٥ .

(٤) زكريا إبراهيم ، دراسات فى الفلسفة المعاصرة ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٦٨ ، ص ص ١٥١ - ١٥٢ .

(٥) كلود رالستان ، ترجمة أحمد رضا محمد رضا ، " عناصر لنظرية فى الحدود " ، مجلة ديوجين ، العدد ٧٨ ، القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٨٨ ، ص ص ٣ - ٩ .

القسم الخامس عشر :

تم الإستعانة بجميع المراجع السابقة وغيرها ، فى إعداد القاموس .

محتويات الموسوعة

الموضوع | الصفحة

القسم الأول .... ١ - ٢٥

المنهج التربوى

(١) مفهوم المنهج التربوى بين القديم والحديث . ... ٤ - ١٨

(٢) ترتيب عناصر المنهج التربوى . ... ١٩ - ٢٢

(٣) أهمية المنهج التربوى . ... ٢٣ - ٢٥

القسم الثانى .... ٢٧ - ٨٧

نحو عصرنة المنهج التربوى

(٤) الأصول التربوية لبناء المنهج المعاصر . ... ٣٢ - ٧٩

(٥) دور المدرسة فى تحقيق المنهج التربوى المعاصر .... ٨٠ - ٨٧

القسم الثالث .... ٨٩ - ١٢٣

تخطيط المنهج التربوى المعاصر

(٦) المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه . ... ٩٣ - ١٠٤

(٧) مستويات تخطيط المنهج . ... ١٠٥ - ١٠٨

(٨) معايير تخطيط المنهج . ... ١٠٩ - ١١٤

(٩) تخطيط المنهج فى ضوء علوم المستقبل . ... ١١٥ - ١٢٣

القسم الرابع .... ١٢٥ - ١٩٢

تصميم المنهج التربوى المعاصر

(١٠) أهمية إعادة النظر فى بعض قواعد بناء المنهج . ... ١٢٧ - ١٣٧

(١١) الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهج . ... ١٣٨ - ١٤٧

(١٢) الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج . ... ١٤٨ - ١٥٤

(١٣) أسس تصميم المنهج والمقررات الدراسية . ... ١٥٥ - ١٦٣

(١٤) تصميم منهج يقوم على التوقعات المستقبلية . ... ١٦٤ - ١٩٢

القسم الخامس .... ١٩٣ - ٢٨٦

تنظيم المنهج التربوى المعاصر

(١٥) تنظيم محتوى المنهج . ... ١٩٥ - ٢١٥

(١٦) إعادة النظر فى تنظيمات المنهج الحالية .... ٢١٦ - ٢٣٧
(١٧) نماذج من التنظيمات المعاصرة للمنهج التربوى .... ٢٣٨ - ٢٨٦
القسم السادس .... ٢٨٧ - ٣٣٤
محتوى المنهج التربوى المعاصر
(١٨) محتوى المواد الدراسية ووظائفها . ... ٢٩٢ - ٢٩٦
(١٩) مفهوم جديد لأساسات المنهج التربوى المعاصر . ... ٣٩٧ - ٢٩٩
(٢٠) اتساع محتوى المنهج وتتابع التعلم . ... ٣٠٠ - ٣٠٣
(٢١) مشكلة تحديد محتوى المنهج التربوى المعاصر . ... ٣٠٤ - ٣٢٣
(٢٢) صناعة المنهج التربوى المعاصر . ... ٣٢٤ - ٣٣٤
القسم السابع .... ٣٣٥ - ٤٢٦
المنهج والطريقة
(٢٣) أساسيات التدريس . ... ٣٣٩ - ٣٤٢
(٢٤) الدافعية والابتكارية فى تعليم المنهج . ... ٣٤٣ - ٣٤٩
(٢٥) طرق وأساليب تقليدية فى تعليم المنهج . ... ٣٥٠ - ٣٥٧
(٢٦) طرق وأساليب غير تقليدية فى تعليم المنهج . ... ٣٥٨ - ٤٠٥
(٢٧) أنشطة تعليمية غير نمطية . ... ٤٠٦ - ٤٢٦
القسم الثامن .... ٤٢٧ - ٤٧٤
المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم) .
(٢٨) التكنولوجيا والتعليم . ... ٤٣٠ - ٤٣٩
(٢٩) التكنولوجيا والإنسان من خلال المنهج التربوى . ... ٤٤٠ - ٤٤٨
(٣٠) تكنولوجيا التعليم كمساعدة ضرورية للتعلم . ... ٤٤٩ - ٤٧٤
القسم التاسع .... ٤٧٥ - ٥٦١
القياس والتقييم - التقويم - المحاسبة
(٣١) القياس والتقييم .... ٤٧٧ - ٥٠٦
(٣٢) التقويم .... ٥٠٧ - ٥٤٠
(٣٣) المحاسبة .... ٥٤١ - ٥٦١
القسم العاشر ٥٦٣ - ٥٩٩
تطوير المنهج التربوى
(٣٤) مفهوم تطوير المنهج التربوى وأهميته . ... ٥٦٨ - ٥٧١
(٣٥) مبررات تطوير المنهج التربوى وخطواته . ... ٥٧٢ - ٥٨٢

(٣٦) معوقات تطوير المنهج التربوى . ... ٥٨٣ - ٥٨٥
(٣٧) تطوير المنهج التربوى على ضوء متطلبات
القرن الحادى والعشرين . ... ٥٨٦ - ٥٩٩

القسم الحادى عشر

المناهج الوظيفية (١) .... ٦٠١ - ٦٦٨

المنهج التربوى ومقومات الفكر الإنسانى

(٣٨) المنهج التربوى وثقافة السلام . ... ٦٠٥ - ٦١٧
(٣٩) المنهج التربوى والديمقراطية . ... ٦١٨ - ٦٢٨
(٤٠) المنهج التربوى والحرية . ... ٦٢٩ - ٦٣٤
(٤١) المنهج التربوى والثقافة . ... ٦٣٥ - ٦٣٩
(٤٢) المنهج التربوى وتأكيد القيم . ... ٦٤٠ - ٦٥٧
(٤٣) المنهج التربوى وتحقيق الانتماء . ... ٦٥٧ - ٦٦١
(٤٤) المنهج التربوى وإكساب مهارات التفكير فى
حل المشكلات . ... ٦٦٢ - ٦٦٥
(٤٥) المنهج التربوى وتثبيت مهارات التعاون . ... ٦٦٦ - ٦٦٨

القسم الثانى عشر

المناهج الوظيفية (٢) .... ٦٦٩ - ٧١٦

المنهج التربوى وإشكاليات المجتمع

(٤٦) المنهج التربوى فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب . ... ٦٧٢ - ٦٩٦
(٤٧) المنهج التربوى وإسهاماته فى حل مشكلات المجتمع . ... ٦٩٧ - ٧٠٢
(٤٨) المنهج التربوى فى خدمة البيئة . ... ٧٠٣ - ٧١٠
(٤٩) المنهج التربوى والتعريف بقضية السكان . ... ٧١١ - ٧١٦

القسم الثالث عشر

المناهج الوظيفية (٣) .... ٧١٧ - ٧٦١

المنهج التربوى وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا

وعلوم المستقبل

(٥٠) المنهج التربوى وتحقيق التنمية الاقتصادية . ... ٧٢٠ - ٧٢٥
(٥١) المنهج التربوى كمنظومة تكنولوجية . ... ٧٢٦ - ٧٣٦
(٥٢) المنهج التربوى ودراسة المستقبل . ... ٧٣٧ - ٧٤٧
(٥٣) التدفق المعلوماتى فى عصر العولمة . ... ٧٤٨ - ٧٥٥

(٥٤) التعليم عبر الإنترنت . ... ٧٥٦ - ٧٦١

القسم الرابع عشر

إشكاليات المنهج التربوى .... ٧٦٣ - ٧٨١

(٥٥) الإشكالية فى التربية . ... ٧٦٥ - ٧٦٧

(٥٦) الإشكالية فى المنهج التربوى . ... ٧٦٨ - ٧٧٨

(٥٧) رؤية لمقابلة إشكاليات المنهج . ... ٧٧٩ - ٧٨١

القسم الخامس عشر

قاموس الموضوعات .... ٧٨٣ - ٩٧٣

(٥٨) المنهج . ... ٧٩٣ - ٨٢٥

(٥٩) الفلسفة والثقافة والتربية . ... ٧٢٦ - ٨٤٢

(٦٠) العلم والبحث العلمى . ... ٨٤٣ - ٨٦٣

(٦١) المجتمع والبيئة . ... ٨٦٤ - ٨٩٥

(٦٢) الإنسان والخبرة . ... ٨٩٦ - ٩١١

(٦٣) المعلم - المتعلم . ... ٩١٢ - ٩٢١

(٦٤) التدريس - التعليم - التعلم . ... ٩٢٢ - ٩٦٩

(٦٥) القياس والتقويم . ... ٩٧٠ - ٩٧٣

المراجع .... ٩٧٥ - ٩٩٦

هذه الموسوعة

إن نشر هذه الموسوعة يفتح آفاقا واسعة أمام كل المهتمين بالمناهج التربوية ، إذ تتضمن جميع موضوعات المنهج، من الألف إلى الياء ، من خلال معالجة جديدة تتوافق مع ظروف العصر ومتطلباته .

ولاتقتصر أهمية هذه الموسوعة على ماتقدم فقط ، إذ إنها بجانب ذلك ، تتطرق إلى موضوعات حديثة لم يتم ذكرها من قبل فى المكتبة العربية ، مثل : المحاسبة ، والمناهج الوظيفية ، ومقابلة إشكاليات المنهج .

ومايؤكد الجهد الرائع الذى بذل فى إعداد هذه الموسوعة ، أنها تتضمن قاموسًا للمصطلحات ، قد تم تصميمه على أساس جديد ؛حيث جُمعت جميع المصطلحات بتعريفاتها المختلفة ، التى تندرج تحت مظلة كل موضوع على حدة ، وذلك يحقق مبتغى أى قارئ له إهتمامات بموضوعات محددة ، كما يوفر وقت وجهد الباحث الذى يقوم بدراسة بعينها .